



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

**Centro de Educação e Humanidades**

**Faculdade de Formação de Professores**

**Thiago Simão Dias**

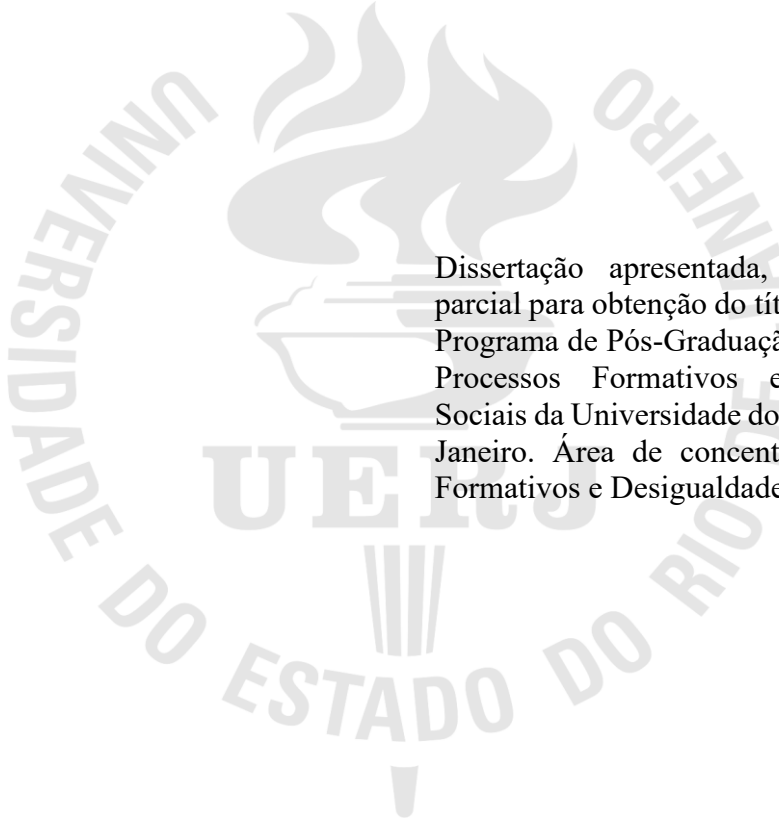
**“Qualquer coisa dá e sobra”: as Representações Sociais de Pobreza nas  
relações sociopedagógicas em uma instituição socioeducativa na periferia de  
São Gonçalo-RJ**

**São Gonçalo**

**2024**

Thiago Simão Dias

**“Qualquer coisa dá e sobra”: as Representações Sociais de Pobreza nas relações sociopedagógicas em uma instituição socioeducativa na periferia de São Gonçalo-RJ**



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

Orientador: Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira

São Gonçalo

2024

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

|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| D541<br>TESE | <p>Dias, Thiago Simão.</p> <p>“Qualquer coisa dá e sobra” : as representações sociais de pobreza nas relações sociopedagógicas em uma instituição socioeducativa na periferia de São Gonçalo-RJ / Thiago Simão Dias. – 2024.</p> <p>201f.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Ensino reflexivo - Teses. 2. Representações sociais - São Gonçalo (RJ) - Teses. 3. Professores e alunos - Teses. I. Ferreira, Arthur Vianna. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p> |
| CRB7 – 5190  | CDU 37.013.42                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

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

---

Assinatura

---

Data

Thiago Simão Dias

**“Qualquer coisa dá e sobra”: as Representações Sociais de Pobreza nas relações  
sociopedagógicas em uma instituição socioeducativa na periferia de São Gonçalo-RJ**

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

Aprovada em 17 de maio de 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira (Orientador)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas  
Fundação Carlos Chagas

---

Prof. Dr. Antonio Pereira  
Universidade do Estado da Bahia

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Adriana de Almeida  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo  
2024

## **DEDICATÓRIA**

Dedico ao cantor e compositor Ozzy Osbourne (o “Príncipe das Trevas”), tão simbólico quanto concreto.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, à Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes (*em memória/lembrança eterna*), minha queridíssima professora tecelã da FFP/UERJ.

Agradeço, singularmente, ao meu orientador (e amigo) Arthur Vianna Ferreira, pela generosa parceria neste processo formativo, não me deixando desistir (mesmo que eu já tenha desistido) e tornando possível a realização (“conclusão”) desta pesquisa.

À Banca Examinadora que compôs este processo, avaliando e contribuindo com sugestões e críticas construtivas imprescindíveis à confecção deste trabalho.

Ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (FFP/UERJ).

À Comunidade Uerjiana, sobretudo ao corpo docente da FFP/UERJ.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da bolsa que possibilitou a materialização desta pesquisa.

Ao Instituto Abraço de Tigre, que esteve, a todo momento, de braços abertos, me recebendo nesta investigação.

À minha avó, Olívia Couto Simão, importante educadora do município de São Gonçalo-RJ, e à minha família.

Agradeço a minha companheira, Clara Regina Moscoso de Avelar, que me apoiou nesta caminhada.

Aos sábios Buddha (Siddharta Gautama) e Aleister Crowley.

Às forças emanadas de Shiva e Ganesha.

Ao amigo Prof. Me. André Tinoco de Vasconcelos.

Ao companheiro Prof. Dr. Handerson Fábio Fernandes Macedo, um homem altruísta e um verdadeiro poliglota.

À dupla Marie Fredriksson e Per Gessle (Roxette), por tornar a minha vida mais doce.

À Kate Pierson (The B-52's), minha cantora favorita, que, com sua voz divina, me ajudou a superar este momento tão nefasto da minha vida.

E à Caramelada – a melhor do mundo –, que esteve comigo desde o início nesta jornada.

O fogo ilumina muito por muito pouco tempo. Em muito pouco tempo o fogo apaga tudo, tudo um dia vira luz. Toda vez que falta luz, o invisível nos salta aos olhos.

*Humberto Gessinger*

## RESUMO

DIAS, Thiago Simão. *“Qualquer coisa dá e sobra”*: as representações sociais de pobreza nas relações sociopedagógicas em uma instituição socioeducativa na periferia de São Gonçalo-RJ. 2024. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

A presente dissertação propôs uma discussão sobre a temática da Pobreza, mediante uma abordagem psicossocial, e teve o objetivo geral de compreender as possíveis representações sociais de pobreza e suas implicações na organização das relações e práticas socioeducativas de um grupo de profissionais atuantes em um espaço não escolar, no 4º distrito do município de São Gonçalo, no Leste Fluminense. Os objetivos específicos foram: identificar as representações de pobreza a partir da interação social dos educadores sociais e seus educandos dentro do campo de atuação socioeducativo; verificar como os educadores sociais se apropriam dessas representações nos seus relacionamentos no campo socioeducacional; e analisar de que maneira estas representações participam do desenvolvimento das práticas socioeducativas para com os sujeitos empobrecidos. O aporte teórico principal fundamentou-se em: Serge Moscovici, para tratar da Teoria das Representações Sociais (TRS); Willem Doise, com a abordagem societal das Representações Sociais (RS); Ferreira, com os estudos das RS de pobreza; e Baptista, com a Pedagogia da Hospitalidade (PH) enquanto proposta dentro da Pedagogia Social (PS). Sendo uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, utilizou-se, como ferramentas metodológicas: a confecção de diários de campo e realização de entrevistas semiestruturadas. A metodologia de pesquisa, de caráter descritivo, é inspirada na Fenomenologia de Edmund Husserl, conforme refletido por Depraz e proposto por Ferreira como instrumento para observação de espaços socioeducativos. O método de análise aplicado foi a Análise Retórico-Filosófica do Discurso (ARFD), inspirada em Aristóteles, organizada a partir de Reboul, e reestruturada para as RS por Mazzotti e Ferreira. Nos principais resultados, evidenciou-se que existem representações sociais de Pobreza entre os educadores constituintes de imagens simbólicas das alteridades enquanto “educandos-empobrecidos”. Tais RS têm como seu núcleo figurativo a “falta” simbólica, supostamente, de ordem ontológica, condensada pela metáfora “Eles não têm a luz”, sustentado que o “outro-empobrecido” é um “ser da falta”. Essas “faltas”, organizadas nos discursos a partir de foros temáticos, expressam os seguintes tipos de pobreza ou “faltas”, a saber: de cultura; de relações sociais adequadas; de afeto; de estrutura familiar e de perspectiva de futuro. Assim, infere-se que as RS de pobreza criam mecanismos para manter as práticas-didáticas e o funcionamento das dinâmicas interpessoais que visam atender as demandas da Instituição em detrimento das necessidades reais dos educandos. Conclui-se que, as RS de pobreza afetam negativamente as práticas pedagógicas e as relações sociais vivenciadas entre educadores e educandos, não havendo indícios de que os profissionais trabalhem com uma orientação pedagógica que se debruce nos conceitos específicos da PH. Com isso, não se criam laços sociais e processos emancipatórios, mas sim, dependências afetivas. Nesse contexto, os educando-empobrecidos permanecem com as suas carências mais urgentes recebendo uma educação pobre para os pobres.

Palavras-chave: representações sociais de pobreza; educandos-empobrecidos; pedagogia social; educação não escolar; pedagogia da hospitalidade.



## ABSTRACT

DIAS, Thiago Simão. *“Anything goes a long way”*: the social representations of poverty in socio-pedagogical relations in a socio-educational institution on the outskirts of São Gonçalo-RJ. 2024. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

This dissertation proposed a discussion on the theme of Poverty, through a psychosocial approach, and had the general objective and had the general objective of understanding the possible social representations of poverty and their implications for the organization of relationships and socio-educational practices of a group of professionals working in a non-school space, in the 4th district of the municipality of São Gonçalo, in East Fluminense. The specific objectives were: to identify representations of poverty based on the social interaction of social educators and their students within the socio-educational field of activity; verify how social educators appropriate these representations in their relationships in the socio-educational field; and analyze how these representations participate in the development of socio-educational practices towards impoverished subjects. The main theoretical contribution was based on: Serge Moscovici, with the Theory of Social Representations (TSR); Willem Doise, with the societal approach to social representations (SR); Ferreira, with the studies on the SR of poverty; and Baptista, with Hospitality Pedagogy (HP) as a proposal within Social Pedagogy (SP). Being field research with a qualitative approach, the following methodological tools were used: making field diaries and conducting semi-structured interviews. The research methodology is inspired by Edmund Husserl's Phenomenology, reflected by Depraz and proposed by Ferreira as an instrument for observing socio-educational spaces. The analysis method was the Rhetorical-Philosophical Discourse Analysis (RFDA), inspired by Aristotle, organized based on Reboul, and restructured for SR by Mazzotti and Ferreira. In the main results, it was evident that there are social representations of Poverty among educators that constitute symbolic images of otherness as “impoverished-students”. Such SR have as their figurative core the symbolic “lack”, supposedly of an ontological order, condensed by the metaphor “They don't have the light”, maintaining that the “impoverished-other” is a “being of lack”. These “lacks”, organized into the discourse based on thematic forums, express the following types of poverty or “lacks” of: culture; adequate social relations; affection; family structure and future perspective. Thus, it is inferred that the SR of poverty create mechanisms to maintain didactic practices and the functioning of interpersonal dynamics that aim to meet the demands of the Institution to the detriment of the real needs of students. It is concluded that the SR of poverty negatively affects pedagogical practices and social relationships experienced between educators and students, with no evidence that professionals work with a pedagogical orientation that focuses on specific concepts of HP. With this, social bonds and emancipatory processes are not created, but rather, affective dependencies. In this context, impoverished students remain with their most urgent needs, receiving a poor education for the poor people.

Keywords: social representations of poverty; poor-students; social pedagogy; non-school Education; hospitality pedagogy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|            |                                                                                                                            |     |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 – | Esquema da Metáfora como Núcleo Figurativo na Análise Retórico-Filosófica do Discurso (ARFD).....                          | 97  |
| Figura 2 – | Esquema sobre as Representações Sociais de Pobreza dos Educadores de São Gonçalo: Núcleo Figurativo e Foros Temáticos..... | 174 |

## LISTA DE TABELAS

|            |                                                                                              |     |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1 – | Educadores Sociais Relacionados às Oficinas de Alfabetização .....                           | 102 |
| Tabela 2 – | Educandos das Oficinas de Alfabetização .....                                                | 107 |
| Tabela 3 – | Elementos retóricos constituintes do Foro Temático Pobreza Cultural .....                    | 123 |
| Tabela 4 – | Elementos retóricos constituintes do Foro Temático Pobreza Relacional ...                    | 133 |
| Tabela 5 – | Elementos retóricos constituintes do Foro Temático Pobreza Afetiva .....                     | 143 |
| Tabela 6 – | Elementos retóricos constituintes do Foro Temático Pobreza Familiar .....                    | 152 |
| Tabela 7 – | Elementos retóricos constituintes do Foro Temático Pobreza de<br>Perspectiva de Futuro ..... | 163 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |                                                             |
|--------|-------------------------------------------------------------|
| ALV    | Aprendizagem ao Longo da Vida                               |
| ANPEd  | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| DC     | Duque de Caxias                                             |
| EJA    | Educação de Jovens e Adultos                                |
| ELV    | Educação ao Longo da Vida                                   |
| FFP    | Faculdade de Formação de Professores                        |
| FGV    | Fundação Getúlio Vargas                                     |
| IBGE   | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística             |
| IDEB   | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                |
| IDHM   | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal                  |
| LDBEN  | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional              |
| ONG    | Organização Não Governamental                               |
| PH     | Pedagogia da Hospitalidade                                  |
| PIBIC  | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica    |
| PPGedu | Programa de Pós-Graduação em Educação                       |
| ProPEd | Programa de Pós-graduação em Educação                       |
| PS     | Pedagogia Social                                            |
| RC     | Representações Coletivas                                    |
| RI     | Representações Individuais                                  |
| RJ     | Rio de Janeiro                                              |
| RS     | Representações Sociais                                      |
| SG     | São Gonçalo                                                 |
| TRS    | Teoria das Representações Sociais                           |
| UERJ   | Universidade do Estado do Rio de Janeiro                    |
| UF     | Unidade Federativa                                          |

## LISTA DE SÍMBOLOS

|              |                                                          |
|--------------|----------------------------------------------------------|
| %            | Porcentagem                                              |
| =            | Igual                                                    |
| º            | Indicador Ordinal                                        |
| /            | Barra Obliqua e Divisão/Fracção                          |
| <sup>a</sup> | Indicador Ordinal                                        |
| R\$          | Símbolo da moeda Real (“R” de “real” e “\$” de “cifrão”) |

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                                                                                                                  |           |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
|          | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                                                                          | <b>14</b> |
| <b>1</b> | <b>OS POBRES À MARGEM DA BAÍA DE GUANABARA: OS ESTUDOS PSICOSSOCIAIS SOBRE A POBREZA A PARTIR DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO-RJ .....</b>                                                           | <b>25</b> |
| 1.1      | <b>Contextualizando a temática Pobreza: da abordagem unidimensional à concepção multidimensional .....</b>                                                                                       | <b>26</b> |
| 1.1.1    | <u>Os estudos psicossociais sobre as Representações Sociais de Pobreza, em Ferreira, no campo da Educação .....</u>                                                                              | <b>30</b> |
| 1.2      | <b>Da expectativa de prosperidade ao abandono dos pobres à margem da Baía de Guanabara: uma apresentação breve do processo histórico de desenvolvimento do município de São Gonçalo-RJ .....</b> | <b>35</b> |
| 1.2.1    | <u>Entre a Pobreza e a Educação: o que restou aos gonçalenses no século XXI? .....</u>                                                                                                           | <b>39</b> |
| <b>2</b> | <b>A PEDAGOGIA SOCIAL COMO CAMPO TEÓRICO SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES COM OS POBRES .....</b>                                                                                      | <b>48</b> |
| 2.1      | <b>A Pedagogia Social, a Educação Social e o Educador Social no Brasil .....</b>                                                                                                                 | <b>49</b> |
| 2.1.1    | <u>A Formação Docente Ampliada do Educador Social e a Educação em Espaços Não Escolares .....</u>                                                                                                | <b>54</b> |
| 2.2      | <b>A Pedagogia da Hospitalidade como proposta socioeducativa da Pedagogia Social .....</b>                                                                                                       | <b>59</b> |
| <b>3</b> | <b>ENTRE A POBREZA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, AS METODOLOGIAS EMPREGADAS NA PESQUISA E OS SUJEITOS DA PESQUISA .....</b>                                   | <b>65</b> |
| 3.1      | <b>A Teoria das Representações Sociais (TRS) .....</b>                                                                                                                                           | <b>67</b> |
| 3.1.1    | <u>A abordagem societal de Willem Doise .....</u>                                                                                                                                                | <b>74</b> |
| 3.2      | <b>A Metodologia de investigação aplicada no campo da Educação .....</b>                                                                                                                         | <b>79</b> |
| 3.2.1    | <u>A Filosofia Fenomenológica Transcendental de Edmund Husserl .....</u>                                                                                                                         | <b>82</b> |
| 3.2.2    | <u>A Metodologia investigativa inspirada nos pressupostos fenomenológicos .....</u>                                                                                                              | <b>86</b> |
| 3.3      | <b>A Análise Retórico-Filosófica do Discurso (ARFD) como método possível para encontrarmos Representações Sociais no campo da Educação .....</b>                                                 | <b>91</b> |

|     |                                                                                                                                                                                                                |            |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.4 | <b>A localidade, o Instituto Abraço do Tigre e seus sujeitos como campo de pesquisa psicossocial sobre Pobreza e Educação .....</b>                                                                            | <b>99</b>  |
| 4   | <b>“PRA QUEM É TÁ BOM”: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE POBREZA EXISTENTES ENTRE OS EDUCADORES SOCIAIS .....</b>                                                                                                  | <b>109</b> |
| 4.1 | <b>Foro Temático 1: “pobreza cultural” .....</b>                                                                                                                                                               | <b>109</b> |
| 4.2 | <b>Foro Temático 2: “pobreza relacional” .....</b>                                                                                                                                                             | <b>123</b> |
| 4.3 | <b>Foro Temático 3: “pobreza afetiva” .....</b>                                                                                                                                                                | <b>134</b> |
| 4.4 | <b>Foro Temático 4: “pobreza familiar” .....</b>                                                                                                                                                               | <b>144</b> |
| 4.5 | <b>Foro Temático 5: “pobreza de perspectiva de futuro” .....</b>                                                                                                                                               | <b>154</b> |
|     | <b>“QUALQUER COISA DÁ E SOBRA”? AS CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PRESENÇA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE POBREZA NAS RELAÇÕES SOCIOEDUCATIVAS DAS OFICINAS DO INSTITUTO ABRAÇO DO TIGRE EM SÃO GONÇALO .....</b> | <b>166</b> |
|     | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                                                                                       | <b>182</b> |
|     | <b>APÊNDICE A – Questionário utilizado nas entrevistas semiestruturadas .....</b>                                                                                                                              | <b>197</b> |
|     | <b>APÊNDICE B – Figuras retóricas presentes nos discursos dos educadores sociais .....</b>                                                                                                                     | <b>198</b> |
|     | <b>ANEXO A – Região Metropolitana do Rio de Janeiro e o Município de São Gonçalo .....</b>                                                                                                                     | <b>199</b> |
|     | <b>ANEXO B – O Município de São Gonçalo e seus Distritos .....</b>                                                                                                                                             | <b>200</b> |
|     | <b>ANEXO C – O Município de São Gonçalo e seus Bairros .....</b>                                                                                                                                               | <b>201</b> |

## INTRODUÇÃO

Experienciar o município de São Gonçalo (SG), geograficamente localizado na Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro (RJ) – vide “Anexo A” –, mediante pesquisas que se caracterizam como atos de conhecimento (Freire, 1983), é estar permeado nas realidades dos grupos sociais que constituem o espaço histórico-cultural e político-econômico onde sempre residi. Além disso, investigar as relações educacionais materializadas em espaços não escolares é uma forma de vivenciar parte das demandas oriundas das camadas empobrecidas pertencentes à região onde a Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) está situada.

Essas duas asserções supracitadas sintetizam o meu sentimento de pertencimento para e com a comunidade gonçalense, bem como declaram a importância de uma Instituição Pública de Ensino Superior dialogar com os sujeitos que constroem os cotidianos desse município. Nesse sentido, introduzo esta dissertação fazendo apologia da FFP/UERJ e valorizando a Educação<sup>1</sup> promovida em SG-RJ, uma vez que estas (instituição e sociedade) afetam diretamente a minha formação humana e constituem parte da minha identidade.

Diante disso, esta pesquisa imbricada no campo da Educação, ao colocar no âmago da questão as relações socioeducativas não escolares desenvolvidas com a população empobrecida, levantará novas reflexões acerca das desigualdades e dos problemas encontrados para atender os indivíduos provenientes dos grupos marginalizados nas periferias de SG, servindo de insumo para pensarmos ações propulsoras de transformações sociais.

Lembramos que as mazelas mais profundas que afetam a Educação brasileira são históricas e diversas – elas implicam em questões políticas, econômicas, sociais, culturais, dentre outras –, desnudam inúmeros desafios e projetam sinergias para distintas possibilidades de suas superações. Nesse cenário, pesquisas, debates e disputas – com o intento de tratar desses problemas – atravessam os mais variados campos epistemológicos. Dentro desses embates, contextos e inquirições, há uma temática extremamente relevante que perpassa todas essas dimensões e impacta significativamente a sociedade brasileira: a pobreza.

Por ser notoriamente um tema caro a todos nós, esta investigação busca examinar como as possíveis representações sociais (RS) de pobreza<sup>2</sup> que se manifestam em uma Instituição

---

<sup>1</sup> A “Educação”, com “E” maiúsculo, neste trabalho, irá referir-se ao campo da Educação, ou ao Sistema Educativo como um todo, distinguindo-se de uma atividade/ação pontual.

<sup>2</sup> Utilizaremos, inicialmente, as expressões “possíveis representações sociais de pobreza”, “representações,



socioeducativa, o Instituto Abraço do Tigre – Organização Não Governamental (ONG) –, e são compartilhadas pelos educadores sociais que atendem os educandos empobrecidos no 4º distrito de São Gonçalo-RJ, afetam as práticas e relações socioeducacionais organizadas por esses profissionais. Embora este seja um trabalho que confabule com outras áreas do saber – usufruindo das contribuições de seus teóricos –, os campos precípuos do conhecimento são a Psicologia Social e a Pedagogia Social (PS).

Esta proposta investigativa parte do meu desejo em dar continuidade à pesquisa iniciada na graduação, acompanhando, neste percurso, a forma como os educadores sociais são influenciados pelas representações de pobreza e como desenvolvem as práticas educativas não escolares realizadas em uma turma que oferta Oficinas de Alfabetização. Assim, cabe assinalar que a intenção é buscar representações de pobreza (sendo elas sociais ou não) manifestadas nas práticas de caráter socioeducativo realizadas com os sujeitos que compõem este grupo onde ocorrem os encontros interpessoais, não pretendendo analisar especificamente o processo de alfabetização em si.

A turma escolhida, que oferta as Oficinas de Alfabetização, é empreendida no Instituto Abraço do Tigre, localizado no bairro Porto da Pedra, SG-RJ. A predileção por este espaço não se deu aleatoriamente. Antes de iniciar esta pesquisa, conheci, em 2019, o ambiente e os sujeitos que forjam esse espaço educativo. Foi durante um período no qual eu realizava duas ações formativas enquanto educador: o estágio da disciplina Estágio III (do Curso de Pedagogia) e um levantamento externo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), ambos pela FFP/UERJ.

Deste então, passei a ser voluntário em outra modalidade educacional na Instituição e continuei acompanhando esse grupo. Sondando as Oficinas de Alfabetização, correspondente ao Ensino Fundamental I – onde se encontra o grupo de educadores sociais investigado –, identifiquei que um problema se evidenciava. Os educandos que ali estavam (e ainda estão, em boa parte) já participavam daquele grupo há alguns anos e apenas 1 (um) educando conseguiu prosseguir com seus estudos, passando pela EJA e se formando no Ensino Médio. Outros 2 (dois) educandos chegaram a sair da classe e iniciaram o Ensino Fundamental II, na EJA, em uma escola da rede pública, mas desistiram logo<sup>3</sup>.

---

sociais ou não”, ou ainda “possivelmente sociais”, para não sermos categóricos afirmando, antes da análise final, que as representações de pobreza encontradas são deveras RS. Não é possível afirmar isso neste momento da pesquisa. A partir da análise do material coletado em campo – Vide “Capítulo 4” – serão expostas quais representações foram compartilhadas entre os educadores sociais e se há RS de pobreza conforme a Tese e os estudos de Ferreira (2012; 2016).

<sup>3</sup> Esta afirmação vem dos educadores sociais e pode ser encontrada diversas vezes, em vários diários de campo

Muitos participantes das Oficinas que estão lá já vêm desde o início do projeto (ano de 2013). Portanto, o problema aqui comunicado diz respeito exatamente à oferta socioeducativa que “prende” os educandos pobres, fazendo com que eles fiquem dependentes (seja por atenção – questão afetiva –, seja pela necessidade de receber cestas básicas, ou para ganhar qualquer outro benefício: roupas, refeições durante as Oficinas etc.).

É nesse espaço-tempo histórico submetido a pobreza de atributo multidimensional (Kageyama; Hoffmann, 2006) que vivem os sujeitos que nos encorajam a desafiar esta cruel realidade afetada por pobreza severas. Mas também, somos estimulados pelas belezas e pelo encanto deste município e do seu povo. Em razão disso, na sequência, apresentar-se-á: as questões norteadoras; o objetivo geral; os objetivos específicos; as justificativas; as relevâncias da pesquisa; a fundamentação teórica e os procedimentos metodológicos.

Consoante àquilo que foi delineado até aqui, é plausível elencarmos os elementos que alicerçam e orientam esta pesquisa. Sendo assim, as questões norteadoras são: 1) Quais representações de pobreza, possivelmente sociais, se manifestam na dinâmica do cotidiano a partir das relações interpessoais entre educadores e educandos? 2) Como essas representações constituem as relações de convívio entre os educadores sociais de educandos empobrecidos? 3) De que forma as possíveis representações sociais de pobreza afetam o modo como este grupo de educadores sociais atendem as demandas oriundas das camadas empobrecidas a partir de suas práticas pedagógicas neste espaço de educação não escolar?

A partir dessas questões, procura-se, como objetivo geral, compreender as possíveis representações sociais de pobreza e suas implicações na organização das relações e práticas socioeducativas de um grupo de profissionais atuantes em uma ONG, no 4º distrito do município de São Gonçalo, no Leste Fluminense.

Para alcançar essa meta, foram estipulados os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar as representações de pobreza a partir da interação social dos educadores sociais e seus educandos dentro do campo de atuação socioeducativo. 2) Verificar como os educadores sociais se apropriam dessas representações nos seus relacionamentos no campo socioeducacional. 3) Analisar de que maneira estas representações participam do desenvolvimento das práticas socioeducativas para com os sujeitos empobrecidos.

Embora a opção inicial por esta linha de pesquisa seja resultado de desejos pessoais e profissionais, haja vista que sou cidadão gonçalense e atuo na região como educador social, há outras justificativas que ilustram bem a escolha do percurso proposto nesta pesquisa.

A preferência por estudar RS ocorre devido ao fato de ampliarmos o campo de inquirição acerca da *pobreza* enquanto conceito e fenômeno que afeta a Educação, logo, defende-se um outro olhar para além daquele prioritariamente econômico.

Compreendendo que a pobreza se manifesta de diversas formas nas peculiaridades de cada grupo social e é constituída do modo multifacetário por profusos elementos que se entrelaçam para configurar as realidades sociais, a abordagem psicossocial da pobreza – que não está alienada das demais dimensões (políticas, culturais etc.) – torna-se viável para esquadrihar de modo pormenorizado a questão do empobrecimento dos sujeitos em estado de vulnerabilidade social.

Nisso, a Teoria das Representações Sociais (TRS) mostra-se como um paradigma atual e profícuo para o desenvolvimento da compreensão do fenômeno psicossocial da pobreza, pois sua finalidade é o exame do “aspecto simbólico dos nossos relacionamentos e dos universos consensuais em que nós habitamos” (Moscovici, 2015, p. 105). No tocante às representações de pobreza, sociais ou não, essas se colocam como frutífero recurso para problematizar o tema da pobreza em SG, posto que esta provoca, historicamente, danos descomunais à sociedade brasileira.

Já a disposição pelas práticas educativas não escolares tem o intuito de enaltecer esse espaço como *locus* de construção de valores, memórias, processos formativos sociais, éticos, morais e culturais; enfatizando o entendimento de que a educação não se limita à Escola<sup>4</sup>, embora seja impossível ignorar a importância dessa instituição social. Não busca-se uma dicotomia entre educação escolar (dita “formal”) e não escolar, tampouco trata-se de querer apontar qual é mais relevante, mas sim, queremos explicitar que há âmbitos não formais de ensino e encontros interpessoais informais onde existem: sujeitos sendo educados, profissionais atuando, formas de agir e pensar sendo postas em práticas e metodologias didáticas sendo empregadas.

Nesse complexo cenário, há uma gama de representações, sociais ou não, que procuram orientar e explicar como os pobres devem ser educados, quais são suas supostas necessidades, dentre outras questões relativas às relações e às práticas educativas entre profissionais da Educação e esses indivíduos empobrecidos em seus grupos sociais.

Após essas justificativas, levantaremos algumas importâncias da dedicação deste estudo sobre as ações dos educadores sociais em serviço a partir de uma perspectiva psicossocial. Nesse caso, é substancial indicar duas relevâncias: uma acadêmica (científica), outra social.

---

<sup>4</sup> Optamos por colocar “Escola”, com “E” maiúsculo, quando formos relacionar o termo ao Sistema Escolar, não se referindo à uma unidade escolar isoladamente.

Analisando as produções científicas, em relação à TRS e à temática da Pobreza, é possível constatar que essas literaturas ganharam maior notoriedade no meio acadêmico nacional na última década do século XX, especialmente na defesa de dissertações e teses. Entretanto, poucos desses estudos desenvolvidos partiram do aporte TRS para compreender quem são esses profissionais que vêm atuando diante dos sujeitos empobrecidos em espaços não escolares em SG. Assim sendo, entendendo o educador social como profissional qualificado para atender os indivíduos vulneráveis socialmente, colocamos em destaque a discussão dos seus processos formativos, das práticas educativas e relações sociais.

Verificando a importância dessa temática, tornou-se indispensável expandir essa esfera de estudo para os educadores sociais que atuam atendendo as demandas socioeducacionais das camadas empobrecidas no município de SG. Pesquisando as produções acadêmicas nas principais Plataformas (Bibliotecas) acadêmicas nacionais (Sucupira - CAPES, Rede Sirius - UERJ, ProPEd/UERJ, PPGEdu FFP-UERJ e ANPEd), é possível concluir que esse enfoque ainda é pouco explorado nessa localidade, tendo, a partir do ano de 2016, o Grupo Fora da Sala de Aula (FFP-UERJ) iniciado investigações específicas que nos auxiliam na compreensão desse cenário socioeducativo.

Assim, academicamente, podemos entender que a relevância desta pesquisa contribui para ampliar as discussões referentes às práticas-didáticas socioprofissionais dos educadores sociais. De maneira especial, favorece para avançarmos nos estudos relativos aos educadores que desenvolvem, em seus trabalhos cotidianos, a construção de relações socioeducacionais com as populações marginalizadas atendendo suas demandas específicas. Dessa forma, colabora para agregar e aprofundar os estudos, especialmente dentro da FFP/UERJ, na área da Educação – associada à seara da Psicologia Social – concernentes à pobreza articulada às representações partilhadas pelos sujeitos dentro dos seus grupos sociais nas periferias de SG.

Socialmente, é importante porque, sendo os profissionais da Educação integrantes basilares da sociedade brasileira – caracterizada, historicamente, pela desvalorização do sistema educacional –, discutir as ações cotidianas dos educadores sociais lhes trarão maior visibilidade e legitimidade para o exercício das suas funções dentro da dinâmica social; conseqüentemente, promoverá benefícios para a comunidade ao seu redor. Consiste no próprio reconhecimento do profissional da Educação como agente social.

A articulação entre Pobreza e Educação Não Escolar a partir de uma abordagem psicossocial é pouco explorada no município de SG e nos auxilia na compreensão do cenário socioeducativo atual. A relevância deste estudo está centralizada na ideia de considerar a pobreza de forma holística em seu espaço-tempo vivido e como as representações simbólicas

dessa pobreza – manifestada, percebida e partilhada – constituem as práticas educativas em espaços não escolares, afetando a dinâmica das relações interpessoais dispostas pelos educadores sociais.

Nesse contexto, o principal referencial no qual este estudo se debruça é a TRS, desenvolvida por Serge Moscovici (2015), e no conceito de RS. Inspirado no conceito de Representações Coletivas (RC) de Durkheim, Moscovici criou o conceito de RS (cf. Guareschi, 1995, p. 195) para pensar as dinâmicas comunicativas, relacionais e a difusão dos saberes com maior fluidez nas sociedades da segunda metade do século XX.

Sendo entidades multidimensionais, as RS realizam variadas funções, como orientar os sujeitos em suas decisões e avaliações, atuando como sistemas de interpretação da realidade, mediando a relação com o mundo e com outros indivíduos, permitindo a justificativa de suas escolhas e a construção identitária dos grupos sociais, organizando “os comportamentos e as interações comunicativas” (Abdalla, 2013, p. 124). As RS constituem uma modalidade de conhecimento do senso comum e têm a finalidade de atenuar estranhezas e introduzir o novo (objeto/fenômeno) no quadro psicossocial preexistente.

As RS, enquanto alicerces de disputas simbólicas e objetivas são saberes propagados no tecido social, provenientes da interatividade entre as pessoas e seus contextos, são “conhecimentos que uma vez tramados vão constituindo práticas, modos de vida, subjetividades” (Guareschi, 2010, p. 11) imprescindíveis para a produção e preservação das culturas dos grupos sociais.

A TRS é marcada pela pluralidade que se dilata pelas próprias vertentes de estudos das RS. E, dando continuidade ao trabalho de Moscovici, conceituados autores desenvolveram pesquisas que contribuiram para o enriquecimento das investigações das RS.

No Brasil, destacam-se quatro abordagens significativas. A *abordagem estrutural*, de Jean-Claude Abric (2001), com a Teoria do Núcleo Central, examinando os processos representacionais por intermédio dos aspectos estruturais (das RS) articuladas às dinâmicas sociais; a *abordagem processual*, de Denise Jodelet (2009), consiste numa orientação processual, analisando a função reguladora das RS acerca das interações (práticas) sociais. A *abordagem dialógica*, de Ivana Marková (2006), valorizando o conceito de “dialogicidade”, focaliza a comunicação e os processos de interação para formação e difusão das RS. E a *abordagem societal*, de Willem Doise (2001a; 2001b; 2002), que será a mais propícia a este projeto, preocupa-se em “investigar a atuação da estrutura social na elaboração das representações” (Villas Bôas, 2010, p. 77).

A corrente liderada por Doise articulada à TRS insere-se numa perspectiva sociológica, enfatizando o contexto e as relações sociais operacionalizadas mediante sistemas normativos que controlam e orientam as atividades sociocognitivas das pessoas (Jesuino, 2021). Buscando conexões entre as ordens individuais e societal, esta abordagem evidencia sua intenção em compreender como os sujeitos – a partir das suas inserções (posições) sociais – dispõem de sistemas de crenças e valores, que funcionam como princípios geradores para tomadas de posições em seus grupos, e são orientados pelas dinâmicas sociais (cf. Alaya, 2014, p. 353-354). As RS, nesse sentido, apresentam “um caminho para integrar aos estudos de sistemas individuais de atitudes aqueles que tratam dos sistemas sociais de relação” (Doise, 2001a, p. 189).

A abordagem societal de Doise, ao tratar das condições, formações e processos de disseminação das RS durante as relações intragrupal, para Campos e Lima (2018, p. 105), pode ser sintetizada nestes seguintes pontos:

a) os membros de um grupo partilham um campo comum de conhecimentos acerca de um objeto social; b) podem, porém, variar em suas avaliações ou julgamentos (tomadas de posições) acerca desse objeto ou de seus aspectos; c) essas “variações” não são causadas por diferenças de personalidade, mas por um efeito de diferentes “posições” no espaço social.

A partir desse arcabouço conceitual, encontramos em Ferreira (2012; 2016; 2017a; 2017b; 2018a) os estudos das RS de pobreza em diálogo direto com o campo da Educação, por isso, escolhemos esta perspectiva, considerando dois motivos importantes. Esta abordagem apresenta subsídios conceituais e manifestações psicossociais acerca da pobreza que nos permitem compreender: como se educam os pobres; que tipo de educação é destinada a eles (os sujeitos em condição de empobrecimento); quais são as práticas-didáticas e metodológicas ofertadas a esses grupos periféricos; e, quem são os profissionais que atendem esta população posta à margem da sociedade, sobretudo nos ambientes extraescolares, no Leste Fluminense. Em Ferreira, as pesquisas avançam na discussão sobre RS de pobreza com as camadas periféricas no contexto investigado, realizando articulações entre a Psicologia Social, PS e a Educação Não Escolar, possibilitando a interpretação da realidade social a partir de um olhar particular (psicossocial e fenomenológico), desde a análise dos saberes práticos partilhados cotidianamente nos grupos socioeducativos.

Por conseguinte, sendo a pedra angular deste trabalho a relação entre Pobreza e Educação (os processos de empobrecimento educativos), faz-se imprescindível destacar que, por se tratar de uma pesquisa característica da Educação em Espaços Não Escolares com as

camadas periféricas de SG-RJ, utilizaremos a PS como campo teórico para entender o desenvolvimento das práticas socioeducativas.

Ao passo que se preocupa com a realidade imediata, o propósito da PS é atender – mediante um viés pedagógico – as demandas mais urgentes oriundas das camadas empobrecidas e os problemas sociais que afetavam os grupos em situações de vulnerabilidades e conflitos sociais. Caliman (2009), no *Diccionario de Ciencias de la Educación*, define a PS como uma ciência prática, educativa e social, de caráter não formal, que compreende e justifica em termos mais abrangentes a prática da socialização e, de maneira específica, a prevenção e recuperação na esfera da socialização deficiente e da falta de atendimento das necessidades básicas humanas.

Nessa perspectiva, buscando entender os atravessamentos relacionais que possibilitam as manifestações de RS de pobreza, apresentaremos a Pedagogia da Hospitalidade (PH) enquanto vertente sociopedagógica da PS alicerçada como um conjunto de atitudes éticas com o intuito de organizar os laços sociais entre os seres humanos e, no caso desta pesquisa, a partir das ações educativas vivenciadas nas Oficinas de Alfabetização.

Compreendida como uma forma de exercício da Educação Social, a hospitalidade busca propiciar relações sociais constituídas pela aceitação e proximidade tendo como pilar central a alteridade. Essa Pedagogia deseja servir de sustentáculo para a constituição de “laços sociais onde a vinculação ética ao outro tenha a marca da solicitude mútua, do respeito e da sensibilidade” (Baptista, 2005, p. 73). A hospitalidade pode ser interpretada como um ambiente de local prestigiado à congregação, “marcado por uma atitude de acolhimento em relação ao outro, onde não se impõe ação direta do eu sobre o outro” (Ferreira, 2020c, p. 20).

Finalmente, adentrando às metodologias, ressalta-se que esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, os instrumentos utilizados foram as entrevistas semiestruturadas (realizadas com todos os educadores sociais) e a confecção de diários de campo inspirados na Filosofia Fenomenológica Transcendental de Edmund Husserl (2000; 2006; 2008a; 2008b). Os procedimentos metodológicos desta investigação são compostos por 3 (três) etapas: revisão bibliográfica, pesquisa de campo (originando os diários de campos e as entrevistas) e análise do material coletado.

O primeiro movimento foi iniciado durante o segundo semestre de 2021, quando foi realizada uma pesquisa aprofundada sobre a temática “Representações Sociais de Pobreza”, em produções publicadas entre 2000 e 2021, nas principais plataformas acadêmicas do Brasil. Efetivou-se o processo de levantamento bibliográfico, sendo este reorganizado com revisões de literatura constantes durante toda a trajetória desta pesquisa.

A segunda etapa corresponde à pesquisa de campo, que teve início em março de 2022 e se estendeu até dezembro deste ano. E a última etapa, concretizada entre janeiro e março de 2024, consistiu em pegar o material já organizado e realizar a análise dos discursos retóricos dos educadores sociais sobre os educandos empobrecidos. Buscamos, desse modo, averiguar a materialização do trabalho sociopedagógico nesse espaço não escolar, tendo o foco da pesquisa as representações de pobreza (possivelmente sociais) partilhadas pelo grupo de educadores sociais e como esses profissionais atendem as demandas dos sujeitos empobrecidos no decorrer das Oficinas.

Para isso, a Fenomenologia Transcendental husserliana é a base filosófica da metodologia investigativa. Assentada na intencionalidade da consciência do observador, na interpretação dos fenômenos e nas experiências dos indivíduos, ela nos auxilia a enxergar o mundo por intermédio dos prismas de outros agentes sociais e “dos sentidos que eles atribuem aos objetos e às ações sociais que desenvolvem” (Goldenberg, 2011, p. 32). É uma Ciência, um mecanismo metodológico e uma postura reflexiva que não procura “descrever as vivências factuais, mas a essência das vivências, que permanecem singulares e concretas em cada uma das pessoas no processo de conhecimento do mundo” (Ferreira, 2015b, p. 8).

A metodologia de pesquisa inspirada nessa Filosofia aplica-se a partir de 3 (três) ações efetuadas em campo, conforme descrito e refletido por Depraz (2011) e proposto por Ferreira (2015a; 2021). O *noema*, que é referente à descrição mais detalhada e objetiva da realidade da forma como seus elementos são capturados. O *noese*, que está vinculado à subjetividade do pesquisador, na qual irá descrever suas percepções, sentimentos e lembranças a partir dos fenômenos vivenciados. E a *variação* ou *redução eidética*, sendo esse o exercício reflexivo do pesquisador em “pôr-se no lugar dos outros” – que passaram pelas mesmas experiências – para tentar trazer à consciência as demais formas de captar os fenômenos, descrevendo-os nos diários de campo.

O material coletado em campo será analisado mediante um olhar retórico-filosófico, inspirado em Aristóteles (1998; 2019), organizado e desenvolvido por Reboul (2004), e reestruturado por Mazzotti (2002; 2003; 2008; 2015) e Ferreira (2012; 2016) para compreender a presença das RS a partir do produto discursivo sobre Educação. Segundo esses dois últimos, a análise consiste em buscar as figuras retóricas – presentes nos discursos dos educadores – que constituem os núcleos figurativos das possíveis RS de pobreza.

A partir da estrutura retórica do discurso definido por Aristóteles, Reboul (2004, p. 113-137) classifica as figuras retóricas e as define. Pretendendo compreender como elas constituem as ações práticas dos educadores sociais e implicam nas relações sociais do grupo, procuramos,



prioritariamente, as metáforas que possam a vir formar os “núcleos figurativos” (Mazzoti, 2003) das possíveis RS. O núcleo figurativo é “um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias” (Moscovici, 2015, p. 72). Ele contribui para o entendimento das formas como os grupos incorporam os objetos/fenômenos, possibilitando, perante os reptos experimentados com diferentes grupos – as tomadas de decisões e escolhas –, engendrando valores que marcam e organizam as práticas educativas, implicando nas atitudes sociais.

A análise e o tratamento dos dados serão realizados utilizando-se o recurso de identificar as figuras retóricas, preconizando a busca das metáforas presentes nos processos argumentativos. A metáfora “é capaz de ser mais convincente traduzindo, a partir de semelhanças, a identidade vivida por aquele grupo em determinada situação do social” (Ferreira, 2016, p. 80-81) diante das imagens simbólicas que os educadores sociais partilham sobre os educandos empobrecidos.

Enfim, ponderando que os discursos evidenciados nas entrevistas não necessariamente expressam a fidelidade incondicional dos fatos vivenciados cotidianamente, é imprescindível entrecruzar as informações obtidas nas respostas dos educadores sociais com os materiais captados em campo e articular com aporte teórico. As articulações entre entrevistas, diários de campo e teorias nos permite alcançar um procedimento analítico que assegure desvelar as possíveis RS de pobreza e seus atravessamentos nas relações e práticas promovidas pelo grupo acompanhado neste contexto educacional.

Fechando esta parte introdutória, pontuaremos, sinteticamente, a forma como a dissertação está estruturada, pois, no início de cada capítulo, há uma sinopse acerca do que é tratado em cada momento. No Capítulo 1, trabalharemos a Pobreza no prisma psicossocial, a partir das contribuições de Ferreira (2012; 2016; 2017a; 2017b; 2018a) e sua relação com a Educação. E, a partir de sua tese, voltaremos o nosso olhar para o município de SG-RJ, onde realizaremos uma concisa abordagem da história da localidade, indicando os aspectos de empobrecimento educacional da região na atualidade.

O Capítulo 2 apresenta a PS para lidar com processos socioeducativos desenvolvidos com as camadas em estado de vulnerabilidade. Priorizamos a identificação dos educadores sociais como profissionais que atuam, sobretudo, em espaços não escolares, trazendo os conceitos e finalidades vinculados a esses sujeitos. Dentre as variadas vertentes, optamos pela PH para interpretarmos as relações socioeducativas presenciadas na pesquisa de campo.

No Capítulo 3, dedicamos nossos esforços, de maneira mais detalhada, à fundamentação teórica e à parte metodológica. Partimos da teoria mais geral para os estudos mais específicos.

Inicialmente, abordamos a TRS, para depois apresentar a abordagem societal. Na metodologia, expomos a Fenomenologia de Husserl (2000; 2006; 2008a; 2008b), para depois falarmos como foram construídos os diários de campo e realizadas as entrevistas semiestruturadas. Em seguida, adentramos à Análise Retórico-Filosófica do Discurso (ARFD) e explicamos como o método do material coletado foi efetuado em busca das possíveis RS de pobreza. E, por fim, contextualizamos a Instituição onde a pesquisa foi empreendida, caracterizando o espaço e apresentando os sujeitos envolvidos nesta investigação sobre Pobreza psicossocial e Educação.

Finalizando, o Capítulo 4 consiste na análise dos discursos retóricos dos educadores sociais. Com a finalidade de encontrar possíveis RS de pobreza, separamos as principais figuras retóricas e os recortes argumentativos que melhor evidenciam os aspectos simbólicos partilhados pelo grupo de educadores para designar e conviver com os pobres (para justificar as práticas educativas desenvolvidas com os educandos pertencentes às camadas periféricas). Em tal caso, separamos os “tipos de pobreza” em “foros temáticos” (elementos discursivos dos educadores sobre as temáticas das pobreza) organizados a partir das metáforas que se apresentaram como centrais nas entrevistas e nos diários de campos. A partir dessa reorganização do material é que poderemos inferir na presença, ou não, das RS de pobreza entre os educadores sociais propulsores das Oficinas da referida ONG no município de SG-RJ.

## 1 OS POBRES À MARGEM DA BAÍA DE GUANABARA: OS ESTUDOS PSICOSSOCIAIS SOBRE A POBREZA A PARTIR DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO-RJ

Na primeira seção deste capítulo, apresentaremos a temática da Pobreza e os principais conceitos trabalhados a partir da perspectiva tradicional de se pensá-la (a *pobreza relativa*, a *pobreza absoluta* e a *pobreza subjetiva*) e as concepções que buscam caracterizá-la: a de *subsistência*, de *necessidades básicas* e de *privação relativa*. Para isso, mostraremos que a compreensão e o desenvolvimento do termo e do fenômeno “pobreza” partiu de uma abordagem unidimensional para uma perspectiva multidimensional, sendo esta última a posição que nos permite considerar a dimensão psicossociológica da pobreza – desde a TRS – enquanto manifestação multifacetada e que apresenta várias significações. E, antes de nos aprofundarmos em um estudo específico das RS de pobreza, destacaremos algumas pesquisas significativas sobre a TRS e Pobreza, realizadas em outros estados no Brasil e também em São Gonçalo (SG), município que fica às margens da Baía de Guanabara, no Rio de Janeiro.

Na sequência, trabalharemos a tese e as pesquisas de Ferreira (2012; 2016; 2017a; 2017b; 2018a) que embasam nossos estudos sobre as RS de pobreza sobre as camadas periféricas no campo da Educação. Em tal caso, apresentaremos o conceito de “educandos-pobres” e explanaremos as dimensões que essas representações podem permear (econômica, cognitiva, social, cultural, afetiva, psíquica, motora etc.). Explicaremos as manifestações psicossociais discutidas por esse autor: a “esteganalteridade”, a “cegueira institucional”, a “naturalização da prática” com os pobres, a “iconidentidade profissional”, “potencialidade disciplinar” e a “patologização” da pobreza. Descreveremos como essas manifestações podem afetar e fazer parte das práticas-didáticas e nas relações interpessoais estabelecidas pelos educadores sociais com os sujeitos empobrecidos.

A terceira parte pretende fazer um sucinto percurso histórico apresentando o município de SG, destacando, desde a sua fundação, como Freguesia (séc. XVI), até o final do século XX a sua trajetória de possível prosperidade ao abandono e empobrecimento local. Para isso, discorreremos sobre a formação e a emancipação do município, assim como acerca da sua organização e consolidação distrital e da configuração dos bairros. Mostraremos como ocorreu seu processo de desenvolvimento econômico durante os séculos seguintes, chegando ao século XX, na qual a indústria gonçalense se destacou prosperando por algumas décadas. Nesse contexto, trataremos do desenvolvimento comercial e do processo de urbanização e expansão

do município, e da formação de loteamentos. Vamos expor o eminente progresso industrial, seguido do declínio e deterioração do parque industrial de SG, que, sem incentivos fiscais do Poder Público, foi sendo abandonado indo de uma possível prosperidade ao empobrecimento do município.

Fechando o Capítulo 1, nos dedicamos a demonstrar as condições atuais dos gonçalenses referentes à Pobreza e a Educação. Sobre a Pobreza, abordamos a *população vulnerável à pobreza* e as pessoas (adultos e crianças) encontradas *abaixo na linha de extrema pobreza*. Além disso, nos índices de Pobreza, divulgamos a “incidência da pobreza” que aflige os indivíduos, bem como demonstramos as estatísticas sobre a “incidência da pobreza subjetiva” e do “Índice de Gini”. Esses dados servem para constatar e argumentar com mais propriedade a existência das condições de carências nas vidas dessas pessoas.

E essas pobreza atravessam a Educação em SG. A taxa de escolarização da Rede Pública de ensino é insatisfatória, bem como os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que obtiveram notas que não atingiram suas metas. Veremos que o número de vagas (e matrículas) e a contratação de docentes na Rede Pública são incapazes de atender o município, assim como o quantitativo de unidades escolares não dá conta de atender toda a população. Não diferente, a taxa de analfabetismo dos gonçalenses é problemática e expressa urgente melhoria na “Condição do Alfabetizado”. Portanto, concluímos que SG é um município bastante empobrecido – em vários aspectos –, destacando o setor educacional, e o que resta ao povo local são ações pontuais e atenuantes para a manutenção do seu estado de empobrecimento. É aí que as ONGs entram para tentar “preencher os espaços vazios” (as faltas e necessidades mais alarmantes) não contemplados pela esfera pública.

### **1.1 Contextualizando a temática Pobreza: da abordagem unidimensional à concepção multidimensional**

As discussões sobre o *que é pobreza, quem são os pobres e quais políticas* são viáveis para reduzir nos níveis de empobrecimento de determinados grupos sociais têm avançado no ambiente acadêmico e nas agendas públicas. Os cidadãos que mantiverem o foco nos jornais e acessarem as diversas mídias informacionais encontrarão noticiários e debates que estimularão a conversação cotidiana acerca deste tema (Accorssi; Scarparo; Guareschi, 2012b). A pobreza,

que não é problema recente no mundo, é um conceito complexo que foi se transformando (reelaborando) ao longo do tempo, indo de uma abordagem unidimensional (monetária) à concepção de fenômeno multidimensional (Kageyama; Hoffman, 2006), estudado mediante diversos critérios e instrumentos analíticos.

Si bien comúnmente la pobreza se considera puramente en términos económicos, la definición de la pobreza en la literatura del desarrollo se ha expandido gradualmente a través de los años, y ahora es generalmente considerada un fenómeno multidimensional. Eso significa que personas pueden ser pobres por diferentes razones y en diferentes maneras (Burt; Sanabria, 2016, p. 191).

As formas mais tradicionais de se pensar a pobreza estão voltadas às questões econômicas. Costumeiramente, quando conversamos sobre o tema pobreza – ou simplesmente indagamos acerca de uma definição deste termo –, obtemos discursos articulados às disposições financeiras, de renda. Esse entendimento traz, por vezes, a pobreza imbricada aos conceitos de *pobreza relativa*, *pobreza absoluta* e *pobreza subjetiva*.

A *pobreza relativa* carrega em si a comparação entre os cidadãos ou grupos em referência aos atributos econômicos fundamentais. A pobreza é definida através do “ter mais” ou “ter menos” que os demais dentro da sociedade. A *pobreza absoluta* se traduz na privação extrema das necessidades básicas que os seres humanos podem estar condicionados, como, por exemplo, a carência severa de água, comida, saúde e moradia. Estar pobre é encontra-se na situação de possuir menos que o mínimo estabelecido de modo objetivo para a vida.

A conceituação de *pobreza subjetiva* constitui-se conforme as subjetividades dos indivíduos/grupos a partir das suas abstrações sobre qual é a condição de satisfação básica de suas necessidades, sem precisamente estipular parâmetros comparativos. Desconsidera a circunstância social objetiva verificável reconhecida pela insuficiência de bens puramente concretos/materiais. Ser pobre é sentir ou perceber que não possui o suficiente para se viver.

Diante dessas conceituações, especialmente durante o século XX, há os desdobramentos que resultam em três perspectivas distintas para auxiliar na compreensão do que é “pobreza”, sendo elas as concepções ligadas: à *subsistência*, às *necessidades básicas* e à *privação relativa*. Antes de prosseguirmos, reconhecemos e ressaltamos que existem outros – estudos sociológicos, político-econômicos etc. – que vão trabalhar este tema, todavia, optamos por este caminho para expor a Pobreza como fio condutor deste estudo que culminará não exatamente nos aspectos concretos da pobreza, sobretudo, nas manifestações psicossociais (simbólicas) acerca da Pobreza no campo da Educação.

Dito isso, tendo força entre o final século XIX até após 2ª Guerra Mundial (Raitano; Ribeiro, 2019), a ótica da *subsistência* priorizou seus argumentos indicando que a pobreza se manifesta na insuficiência do atendimento mínimo físico da pessoa. O indivíduo pobre é aquele que não consegue suprir as suas necessidades biológicas para sobreviver. Já no enfoque das *necessidades básicas*, formulado na década de 1970, a pobreza é estudada considerando outras exigências levando em conta os aspectos das áreas da educação, transporte público, saúde e cultura. Ser pobre não significa enfrentar somente a escassez material, mas estar em falta do consumo básico para uma família urbana.

Por fim, a perspectiva da pobreza como *privação relativa*, formulada por Amartya Sen (2010), compreende que a pobreza se estabelece enquanto o desprovisionamento das capacidades do sujeito para alcançar condições satisfatórias em sua vida, ultrapassando o fator da renda predefinida conforme os índices da “linha da pobreza” (expressão relativa ao quantitativo anual de renda obtido por uma família ou indivíduos, delimitando as condições mínimas para adquirir os recursos básicos para seus sustentos) e das mensurações de rendas *per capita* (por pessoa). Demarca-se a pobreza “como a privação da vida que as pessoas realmente podem levar e das liberdades que elas realmente têm” (Crespo; Gurovitz, 2002, p. 6).

O pobre é aquele privado de algo ou alguma coisa. Passou-se a enfatizar o entendimento da pobreza não mais de modo limitado às necessidades fundamentais. Além da alimentação apropriada, o bem-estar dos sujeitos, suas funções sociais e os comportamentos diante dos grupos foram incluídos. Nesse sentido, “a pobreza é muito mais complexa do que os determinantes econômicos conseguem avaliar e medir. Ela é, sobretudo, um plano constitutivo da identidade individual e social” (Accorssi; Scarparo; Guareschi, 2012a, p. 538).

A partir desta compreensão de que a pobreza não se restringe à propriedade financeira de uma pessoa ou grupo, nem ao prover da alimentação substancial dos seres humanos, este estudo analisará a pobreza enquanto fenômeno multifacetado que afeta a dimensão psicossocial, as práticas didático-pedagógicas e as relações estabelecidas por um grupo de educadores sociais com os educandos. O termo “pobreza”, de acordo com o campo epistemológico aqui trabalhado, é passível de diversas interpretações, condição que o caracteriza como polissêmico (atravessado pela pluralidade de significados).

Por essa razão, a TRS – principal aporte teórico desta pesquisa, apresentado no Capítulo 3, Seção 3.1 – e o conceito de RS são fecundos e adotados para investigar sobre esta temática. Podemos entender, previamente, as RS de pobreza como as simbolizações, crenças, valores e significados que um grupo social manifesta e compartilha em relação a um outro grupo de indivíduos no qual essas imagens representacionais os identificam e os marcam enquanto

sujeitos desprovidos de algo ou alguma coisa, que “são ou estão” pobres por, supostamente, serem pessoas que possuem determinadas “faltas” (mais simbólicas que concretas) que precisam ser sanadas. As representações de pobreza são “as imagens que a sociedade [ou grupo] exterior aos pobres tem deles, a forma como os recebe e designa” (Baptista; Perista; Reis, 1995, p. 37-38).

Apresentada essa linha de compreensão do desenvolvimento conceitual da Pobreza, antes de nos direcionarmos à perspectiva psicossocial das representações de pobreza que nos norteará, é válido frisar que, além das pesquisas referenciadas mais afrente neste texto (nossos argumentos de autoridade), outros trabalhos relevantes sobre “TRS e Pobreza” já foram realizados.

É importante citar Góis e Daniel (2008), que investigaram acerca das RS de pobreza e medidas de políticas sociais com grupos de beneficiários e técnicos que atuam com intervenções sociais em Anadia (Alagoas). Leite (2008) se dedicou, mediante pesquisa bibliográfica, em apresentar a relevância das RS de pobreza aos profissionais da política social para que possam considerar a dimensão psicossocial no combate à pobreza. Silva e Souza (2010) também contribuíram com uma pesquisa bibliográfica mapeando as produções acadêmicas acerca da pobreza, analisando as RS manifestadas na produção científica em 69 periódicos publicados de 1997 a 2007. E Carvalho (2010) buscou identificar e analisar as RS de pobreza e do “usuário pobre” da assistência social partilhadas entre os profissionais que atuaram na implantação da Política de Assistência Social da Prefeitura de Vitória (Espírito Santo).

Essas investigações abordam, de maneira geral, parte da formação histórica e social da pobreza, trazendo a indispensabilidade de se debater com mais vigor essa temática para impulsionar políticas públicas direcionadas aos grupos excluídos socialmente. Há o entroncamento entre RS e Pobreza, entretanto, poucos estudos se propuseram em desvelar, nos espaços não escolares, como as RS de pobreza implicam nas práticas de educadores sociais a partir dos trabalhos com os sujeitos marginalizados nas periferias da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, tampouco no município de SG.

Nesse município, valiosas pesquisas foram empreendidas sobre o tema “Representações Sociais”, mas nenhuma delas fala sobre “Representações Sociais de Pobreza”. Algumas fazem sutis articulações com a temática “Pobreza”, mas a maioria não entra no assunto. Alguns exemplos são: Assis *et al.* (2003), abordando “A representação social do ser adolescente”; Costa (2017), pesquisando sobre “As Representações Sociais: como elas moldam a realidade surda”; Gomes (2011), acerca do “Programa mais Educação” e RS; Vargas (2011), dissertando sobre “Representações sociais de meio ambiente e educação ambiental”; e Villela, Prado e Tura

(2002), analisando as “Representações sociais da disciplina escolar”. Sem dúvida, são trabalhos que nos estimulam a dar continuidade às pesquisas em SG com respaldo na TRS.

Inicialmente, fizemos uma contextualização sobre a Pobreza, colocando-a como fio condutor desta investigação, compreendendo a sua passagem de um prisma unidimensional para uma abordagem multidimensional. Apresentamos seus conceitos mais “tradicionais” e o desenvolvimento de perspectivas outras durante o século XX, que contribuíram para o entendimento da sua complexidade e pluralidade. A seguir, adentraremos a concepção psicossociológica que conduz a nossa abordagem sobre esse tema.

### 1.1.1 Os estudos psicossociais sobre as Representações Sociais de Pobreza, em Ferreira, no campo da Educação

Tomaremos, doravante, como base a tese e os estudos de Ferreira (2012; 2016; 2017a; 2017b; 2018a) para falar de determinadas manifestações psicossociais de pobreza no campo da Educação não escolar associadas aos “educandos-empobrecidos” (ou “alunos-pobres”). Esse conceito simboliza os indivíduos que sofrem as atribuições de empobrecimento mediante às relações interpessoais desenvolvidas com os participantes do grupo socioeducacional onde estão inseridos, sobretudo, dos profissionais da Educação que os atendem.

O termo ‘educando-pobre’ não carrega em si o sentido discriminatório negativo em relação a outros sujeitos do campo educacional. Ao contrário, situa o local do grupo de pertença no qual se encontram os sujeitos e suas relações, sua realidade social e suas necessidades específicas que precisam ser atendidas na sociedade. (...) O termo ‘educando-pobre’ traz em si valores, sentidos, crenças, significados, atitudes, imagens e informações que se organizam através de representações construídas pelos diversos grupos na história e que vão sendo transmitidos pelos sujeitos sociais em suas relações com os distintos grupos (Ferreira, 2018a, p. 220).

Diante disso, ao longo das trajetórias educacionais nos ambientes socioeducativos, os educadores sociais elaboram e partilham representações sociais de “educandos-pobres” que se transformam em elementos constituintes das relações cultivadas entre esses sujeitos. As RS guiarão as escolhas, justificarão o funcionamento do modo operacional das práticas educativas com estes grupos específicos: os pobres.

Os educadores, em contato com os “educandos-pobres” – aqueles que presumivelmente necessitam se capacitar ou aprender alguma coisa para suprir suas demandas –, irão se deparar



com esses sujeitos empobrecidos tão singulares e as representações procedentes dessas relações que têm o papel de forjar mecanismos que auxiliam a convivência com a alteridade e no atendimento das várias formas como a pobreza poderá se evidenciar.

Essas dimensões da pobreza podem ser econômicas, cognitivas, sociais, culturais, afetivas, psíquicas, motoras etc., vão depender das singularidades de como se desenvolvem e são partilhadas em cada grupo social. Isto é, de *como*, *onde* e *quando* as representações se manifestam e são sustentadas pelos indivíduos em suas interações socioeducativas cotidianas. A pobreza “pode ser material, mas pode ser também de sentimentos, pensamentos ou ideias” (Guzzo, 2016, p. 150), de uma pessoa ou de um grupo.

Em suas investigações pertinentes às práticas educativas no Leste Fluminense<sup>5</sup>, Ferreira (2012; 2016; 2017a; 2017b; 2018a), ao propor o conceito de “educandos-pobres” – nos espaços não escolares e escolares –, sinaliza algumas representações de pobreza atinentes ou atribuídas aos grupos sociais formados pelos educandos oriundos das camadas empobrecidas. As indispensáveis manifestações ou conceitos que iremos conhecer – e que serão resgatadas na análise dos diários de campo (Capítulo 4) – são: a “esteganalteridade”, a “cegueira institucional”, a “naturalização da prática” com os pobres, a “iconidentidade profissional” e a “potencialidade disciplinar”. E ainda, somando-se às principais formas representacionais de pobreza, Dias e Ferreira (2022) encontraram o processo psicossocial de “patologização” da pobreza num espaço educacional periférico em SG-RJ.

A “esteganalteridade” – conceito composto pelo vocábulo grego “estegano”, que significa “mascarar” ou “esconder”, adicionado ao termo “alteridade”, que vem do latim “*alteritas*”, definido como “ser o outro”, ou “o outro diferente” – está associada às ações nas quais os educadores, no decurso da convivência com os pobres, ocultam as necessidades reais advindas dos educandos, passando a ofertar práticas educativas incompatíveis com aquilo que atenderá efetivamente os seus públicos.

Ao encobrir o “outro” durante os processos educacionais por meio de ordens simbólicas comuns e preferíveis ao grupo, os profissionais definem maneiras de organizar suas atividades didáticas e estabelecem formas próprias de se relacionar com os pobres e com os demais educadores do grupo que irão interferir no reconhecimento desses sujeitos.

Se a relação de alteridade no processo de identidade profissional for uma representação social do grupo a respeito do ‘outro’, isto pode resultar em uma

---

<sup>5</sup> A Região do Leste Fluminense também pode ser denominada de Região do Leste Metropolitano, situada na Unidade Federativa (UF) do Rio de Janeiro. Ela é formada por estes municípios: São Gonçalo, Niterói, Itaboraí, Tanguá, Maricá, Rio Bonito e Cachoeiras de Macacu.

‘estegano-alteridade’, ou seja, uma ‘imagem’ criada por um grupo em relação ao ‘outro’ da sua prática profissional, e com o qual o profissional irá construir as suas relações de alteridade, em detrimento ao ‘outro-presente’ que se encontra em seu campo de trabalho (Ferreira, 2012, p. 150).

As simbolizações forjadas nas representações sociais de pobreza resultam na incapacidade dos educadores em perceber as demandas dos educandos, induzindo o grupo de profissionais a enxergar aquilo que eles acham que os educandos supostamente precisam. Isso fará com que não sejam identificadas as verdadeiras carências expostas, impedindo o atendimento das reais expectativas dos pobres, criando-se “pseudoeducandos pobres” ou “pseudo-pobres” e que são idealizados pelos sujeitos do grupo social.

Na vivência da “esteganalteridade”, por esconder o verdadeiro “outro-pobre”, o “estegano-outro” (o educando empobrecido por uma ilusória “falta”), desde o momento em que suas expectativas são interpretadas a partir das RS dos profissionais, a disposição é que a prática educativa corresponda ao propósito dos educadores e atenda à representação de cada um deles ou à imagem do grupo (à “representação de si”).

Ainda, os educadores poderão desenvolver duas posturas que atendam majoritariamente ou unicamente seus desejos, ou aos objetivos que eles próprios têm frente às suas práticas didáticas, servindo muito mais para sustentar o sentimento de pertença grupal que propriamente para contemplar as necessidades dos educandos. São elas: a “cegueira institucional” e a “naturalização da prática” com os pobres.

A “cegueira institucional” levará o grupo de profissionais da Educação a considerar o “outro” simbolizado (“estegano-outro”) como se fosse o “outro” que realmente está ali presente. Ou seja, as atuações dos educadores estarão voltadas para “alguém inexistente”, não condizente com a realidade, apesar dos educandos estarem presentes expondo suas necessidades mais urgentes. Assim, os educadores tenderão a privilegiar demandas não concretas, ignorando o “outro-presente” que é aquele que deveras está participando das atividades socioeducativas.

Já a “naturalização da prática” com os pobres designa que a tomada de posição para organização das práticas educativas se dará em referência ao “outro” idealizado. Essa manifestação corresponde ao processo de enraizamento (internalização) que o grupo de educadores desenvolve cristalizando a concepção de que os educandos possuem certas condições de pobreza intrínsecas e indissociáveis a eles. Como resultado, as opções prático-metodológicas direcionadas para esses sujeitos serão fundamentadas no “estegano-outro”, no “outro” alegórico que poderá evadir ou não ser ajudado, sem que os profissionais percebam. Por serem práticas julgadas como “naturais”, acabam reforçando a RS de pobreza diante do

“outro-educando”. Conforme Ferreira (2017a), esses dois movimentos se dariam da seguinte forma:

[...] primeiro, uma ‘cegueira institucional’, o fará enxergar o ‘estegano-outro’ como sendo o ‘outro-presente’ de sua prática profissional. Desta forma, o profissional valorizará o primeiro como objeto de sua realização profissional, não conseguindo enxergar as necessidades do ‘outro-presente’ que é, concretamente, o sujeito que partilha de suas práticas; a segunda é a ‘naturalização de sua prática’, ou seja, as escolhas sobre as práticas profissionais serão realizadas a partir do ‘estegano-outro’ da sua relação de alteridade (p. 297).

Por sua vez, na dialética educador-educando, a relação dinâmica forjada com a alteridade poderá levar à construção de uma “iconidentidade profissional”, sendo essa a criação de uma imagem que supervaloriza as práticas realizadas pelo grupo de educadores. Nesse movimento, os educadores irão definir as características substanciais para executar suas práticas didático-pedagógicas, legitimando, salvaguardando e justificando possíveis insucessos no processo educativo.

Mais do que isso, a “iconidentidade profissional” serve para proteger os educadores sociais, agindo como uma “identidade preventiva” frente os problemas provenientes das relações com a alteridade no campo profissional. Não é somente uma representação social da profissão e das tarefas realizadas, mas sim, uma forma de se posicionar perante outros grupos na sociedade, valorizando a sua atuação com os mais empobrecidos e, por muitas vezes, responsabilizando-os pelas adversidades presentes em seu trabalho cotidiano.

Outro enfoque das RS de pobreza é o surgimento do fenômeno da “potencialidade disciplinar”. Nele existe uma valorização de determinadas disciplinas ou exaltação de determinados conteúdos programáticos em detrimento de outros, pelo fato da suposta situação de pobreza vivida pelos educandos-pobres. Assim, os agentes da educação vão selecionar o que deve ser ensinado para melhor “sanar a pobreza” de determinado grupo de educandos. Dessa forma, os educadores fazem uma seleção dos conteúdos que devem ser aprendidos pelos pobres excluindo-os da possibilidade de enriquecimento de sua aprendizagem a partir de novas matérias que podem ajudá-los nas emancipações e transformações de suas realidades concretas.

A “potencialidade disciplinar” é “a ênfase dada aos estudos de algumas disciplinas, consideradas pela sociedade capitalista como mais importante em relação a outras”<sup>6</sup>. Por conseguinte, haveria disciplinas/conhecimentos menos fundamentais ou até mesmo desnecessários e os pobres não precisariam aprender do mesmo modo tais conteúdos,

---

<sup>6</sup> ibid., p. 165.

circunstância que poderia prejudicar a reflexão crítica sobre suas condições no mundo. Frequentemente, as disciplinas de Português e Matemática são as eleitas como prioritárias, pois, alegadamente, no imaginário social, têm um poder maior na promoção da ascensão social ou no desenvolvimento intelectual dos indivíduos.

Por fim, a “patologização da pobreza” seria uma representação que indica certa transmissão de “faltas” individuais oriunda de “famílias desestruturadas” e que são passadas para os educandos (Dias; Ferreira, 2022). Esse empobrecimento supostamente “genético” dá indícios de que as RS de pobreza reforçam a crença de que existem educandos que já nascem empobrecidos (econômica, cognitiva e emocionalmente). É, possível entender a construção de um discurso psicossocial, de uma “pseudo-herança” da pobreza, ou seja, uma transferência geracional da pobreza.

Nessa circunstância, as representações sociais de pobreza participam do modo como as práticas (didáticas) educacionais irão suceder (suas prioridades, organização etc.), implicando na forma como se constrói e se dá a manutenção do convívio com os educandos e com os demais educadores. A “pobreza reflete a privação [“falta”] e se apresenta como uma marca, como a identidade social do pobre” (Estanislau; Ximenes, 2016, p. 121) e dos profissionais da Educação.

Até aqui entende-se que as possíveis RS de pobreza poderão afetar de diferentes formas os educadores – levando-os à internalização e à manifestação de preconceitos, estereótipos ou práticas ineficazes – e isso afetará os educandos de modos variados, pois cada sujeito tem suas especificidades e cada grupo poderá criar concepções de pobreza diferenciadas. As representações sociais de pobreza tendem a constituir e conduzir a forma de se relacionar com os “outros-pobres”, definindo o que eles precisam (ou o que imaginam que eles carecem) para reduzir ou eliminar as suas “faltas” (nas mais diversas condições).

Atuando como mecanismos de coesão interna do grupo, ao pautar valores, regras, ideias e significações frente aos “educandos-pobres”, são as representações de pobreza que buscamos captar em campo a partir dos discursos dos educadores sociais na periferia de SG. Por isso, apresentaremos o município e parte da sua formação histórica que resultou numa localidade caracterizada por pobreza no século XXI.

## **1.2 Da expectativa de prosperidade ao abandono dos pobres à margem da Baía de Guanabara: uma apresentação breve do processo histórico de desenvolvimento do município de São Gonçalo-RJ**

A região de São Gonçalo (SG) tem seus primeiros registros desde o Período Colonial, datado a partir do século XVI. Foi mediante a doação de uma sesmaria ao fidalgo Gonçalo Gonçalves, ofertada por Salvador Correia de Sá e Benevides (governador do Rio de Janeiro de 1578 a 1598), no dia 6 de abril de 1579, que SG surgiu (teve sua fundação). Os nativos desta localidade se identificavam como “tupinambás”, também rotulados pelos grupos adversários por “tamoios” (cf. Silva; Molina, 1995, p. 29). Marcado em nossa memória, “quem primeiro atribuiu a Gonçalo Gonçalves o epíteto de fundador de São Gonçalo foi Monsenhor Pizarro e Araújo” (Fernandes, 2020, p. 248).

Na época, SG pertencia à capitania hereditária de São Vicente (Palmier, 1940), condição que possibilitou obter sucesso produtivo e se desenvolver economicamente. Em 1619, o território teve suas capitanias unificadas, formando-se a capitania do Rio de Janeiro, na qual SG faria parte. Durante o século XVIII, a freguesia de SG começou a dar indícios de que poderia obter prosperidade, pois houve um significativo avanço econômico na região devido à produção agrícola e crescimento do mercado local. Às margens da Baía de Guanabara e dos rios, os portos tinham a função de escoar as mercadorias e interligar as atividades econômicas, chegando a ter 14 (quatorze) portos com intensas atividades, sendo um deles o Porto da Pedra, local onde esta pesquisa foi realizada.

Devido ao promissor avanço econômico e ao geoposicionamento auspicioso, a história da constituição do município de SG, com hoje o conhecemos, resulta de múltiplas vicissitudes geradas por disputas político-administrativas. Administrativamente, na primeira metade do século XIX, fazendo parte ainda da cidade do Rio de Janeiro, próximo à independência política do país, SG destacava-se por sua dimensão territorial e populacional na região (Reznik *et al.*, 2006). Com a vinda da Família Real, São Domingos tornou-se sítio de lazer – e estadia sazonal para os portugueses –, e a localidade passou à categoria de Vila Real, que, mais a frente, viria se tornar Niterói e incorporaria a freguesia de SG.

No entanto, com a emancipação de certos distritos após início do Período Republicano, nas últimas décadas do século XIX, SG obteve maior relevância em comparação às demais freguesias de Niterói. E, no dia 22 setembro de 1890, Francisco Portela (governador do estado do Rio de Janeiro nomeado por decreto do Presidente Marechal Deodoro da Fonseca), por meio

do decreto estadual nº 124, fragmentou as 3 (três) freguesias de Niterói (Cordeiros, São Gonçalo e Itaipu), criando o município de SG, garantindo a sua autonomia política e estabeleceu a partilha territorial do município de Niterói. Neste período, enfrentando fortes lutas políticas e sociais, a população gonçalense, em 1892, organizou uma campanha pela independência de SG, desassociando-se definitivamente de Niterói.

Nesse momento, SG já contava com, aproximadamente, 30 (trinta) engenhos de açúcar ativos e com uma produção vultosa de aguardente. O comércio, principalmente da indústria extrativista de cerâmica, da fabricação de cestas e de criação de aves, fazia com que os principais portos da cidade – Porto Novo, Porto Velho, Porto da Pedra, Porto de Neves, Porto da Ponte (Gradim), de Guaxindiba e do Boaçu – movimentassem pessoas e mercadorias, sustentando um fluxo econômico forte.

Considerando a viabilidade da prosperidade local, nos 50 primeiros anos do século XX, as lutas políticas pela posse administrativa do território de SG tornaram-se mais intensas. O município formava-se, em 1911, por 3 (três) Distritos, sendo eles: São Gonçalo (Sede), São Sebastião de Itaipu e Nossa Senhora da Conceição de Cordeiro. Entretanto, tal disposição sofreu alterações, havendo inclusão de outros Distritos, como o de Neves (1920), e os Distritos de Sete Ponte e Monjolos (ambos em 1938). O acréscimo desses dois últimos reduzia a área total do território do Distrito Sede e, ao término da década de 1930, o município estava configurado em 6 (seis) Distritos: São Gonçalo (Sede), São Sebastião de Itaipu, José Mariano (ex-Cordeiros), Monjolos, Neves e Sete Pontes.

Contudo, com o Decreto-Lei Estadual 1.056, de 31 de dezembro de 1943<sup>7</sup>, Niterói anexou o Distrito de Itaipu à sua administração municipal, ficando SG, daí em diante – e até os dias atuais (2024) – constituído por 5 (cinco) Distritos: São Gonçalo (1º Distrito - Sede), Ipiíba (2º Distrito, ex-José Mariano), Monjolos (3º Distrito), Neves (4º Distrito) e Sete Pontes (5º Distrito)<sup>8</sup> – vide “Anexo B”. Embora parte dos gonçalenses identifique outros bairros e sub-bairros informalmente, oficialmente, SG, conforme a Prefeitura Municipal, atualmente, possui 91 bairros cadastrados, distribuídos desta forma: 1º Distrito (30 bairros), 2º Distrito (20 bairros), 3º Distrito (18 bairros), 4º Distrito (13 bairros) e 5º Distrito (10 bairros)<sup>9</sup> – vide “Anexo C”.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/historico>. Acesso em: 23 ago. 2023.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/sao-goncalo/>. Acesso em: 16 ago. 2023.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/sao-goncalo/mapas-e-bairros/>. Acesso em: 16 ago. 2023.  
“Além destes 91 (noventa e um bairros) bairros oficiais, existem ainda mais 18 bairros reconhecidos pela população”, segundo o próprio site da Prefeitura.

Já o movimento de formação da sociedade gonçalense, no tocante ao crescimento populacional mais intenso, esteve ligado à explosão demográfica brasileira, da primeira metade do século XX para a segunda. Seguindo a mesma lógica, começou-se, na década de 1930 em diante, a alçar indústrias no município – fruto direto da industrialização no país – e, entre os anos “1940 e 1950, o parque industrial de São Gonçalo era o mais importante do estado” (Braga, 1998, p. 124).

Nesse período, muitas cidades passaram a sentir a ressonância da amplitude demográfica e dos processos de urbanização e expansão urbana. E SG, por tão significativo na época, ganhou a alcunha de “Manchester Fluminense” (Palmier, 1940, p. 121). Tão somente até metade “do século XX, o Município de São Gonçalo constituía um dos mais importantes distritos industriais do antigo Estado do Rio de Janeiro” (Araujo; Melo, 2014, p. 66). Isto é, a prosperidade nesse setor não seria duradoura, como veremos adiante.

Na análise de Silva (2012), o progresso urbano-industrial de SG começou, efetivamente, na década de 1940, período que o Brasil passava de uma sociedade agroexportadora, sustentada no cúmulo primitivo de capital, para uma sociedade urbano-industrial fazendo uso de excedentes produzidos anteriormente.

Durante a Era Vargas (1930-1945), em SG, as ações industriais se mostravam bastante diversas, abrangendo os setores de base (indústrias de metalurgia), bem como indústrias têxtil e química. A economia gonçalense contava com a força de indústrias nos setores de “fundição, de cerâmica, de fósforo, de conservas de peixe, de artefatos de cimento, de vidros e porcelanas, de fogos, além das indústrias ligadas à construção naval e instalações militares” (Moraes, 2014, p. 6).

Essa expansão industrial implicava em políticas públicas e acarretava em mudanças urbanísticas em prol da elaboração de planejamento e da expansão da infraestrutura do município. Assim como em grande parte do país, SG teve uma urbanização tardia e espontânea, além da industrialização ter sido promovida, quase que em sua totalidade, pela iniciativa privada. E, para construção dos loteamentos, o poder público, de 1940-1970, teve como prática fragmentar partes das fazendas de modo a beneficiar os proprietários (comerciantes) para que pudessem vender e atrair os trabalhadores.

A partir das fazendas, que foram se transformando em sítios, onde foram nascendo loteamentos que, na década de 1950, fez aparecer os primeiros bairros de SG, dando início ao conjunto de domicílios no bairro Paraíso e adjacências. Próximos à FFP/UERJ, o nascimento dos bairros Porto Novo, Gradim e Porto da Pedra “tiveram como origem os portos que já eram abastecidos por burros-de-carga e cargueiros-de-bois, que levavam a produção agrícola para os

barcos que atracavam nestes portos” (Braga, 1998, p. 86). Porém, com o passar das décadas, a extinção desses embarcadouros ocorreu porque não houve investimento e, conseqüentemente, foram sendo utilizados para atividades pesqueiras e, aos poucos, reduziu-se os serviços até o abandono total dos portos.

A organização territorial aduzia uma grande oportunidade para estruturação de uma economia diversificada, com a expansão urbana (investimentos em obras públicas e setores econômicos variados) diante da crescente urbanização em todo o município. Mas os bairros e Distritos mais afastados do Centro (pertencentes aos 2º e 3º Distritos) sofreram com o abandono do Poder Público, não recebendo as devidas aplicações financeiras, menos ainda ações eficazes para atender a população.

É a partir da segunda metade do século XX que iremos notar que a “prosperidade esperada” para o município não se consolidaria. Os problemas de infraestrutura urbanísticos, desde então, vêm sofrendo conseqüências diretas da falta de planejamento e investimento necessários (recursos financeiros advindo dos órgãos públicos) para a melhoria do município, deixando proliferar loteamentos desordenados e saneamento básico precarizado. O transporte, que entre 1950-1980 foi de grande relevância para a estruturação industrial e urbana, não existem mais, como, por exemplo, os ramais “Estrada de Ferro Central do Brasil” (antiga Estrada de Ferro de Maricá) e a “Estação de Ferro Leopoldina” (que conectava Niterói à São Gonçalo). Essas linhas promoveram loteamentos e surgimentos de bairros ao seu redor, mesmo que a demanda populacional não fosse atendida pela oferta do transporte vigente à época.

De fato, o processo de loteamento mais intenso ocorreu na década de 1970, ainda que de forma precária, onde as antigas fazendas foram sendo desmembradas e as terras rurais ganharam aspectos de espaço urbano formando-se, assim, lotes de moradia. A infraestrutura do município sofreu alterações bruscas e desordenadas na década de 1980, devido à industrialização em declínio e à crescente aceleração da urbanização. Com uma população detentora de baixo poder aquisitivo e uma densidade demográfica elevada, o município apresentava “baixíssimas condições domiciliares e de acesso à cidade” (Silva, 2012, p. 44).

Os incentivos fiscais, os portos e a aproximação com demais regiões industriais foram elementos atrativos para a implantação de indústrias em SG, entretanto, sem o Poder Público realizar ações efetivas e estruturantes na economia e nas indústrias locais, gradativamente, o complexo foi se putrefazendo e o esvaziamento industrial do município, infelizmente, seguia para uma quase total deterioração.

Os motivos para a decadência industrial em SG se deram por alguns fatores ligados à condição obsoleta que a produção passou a ter. A infraestrutura, que antes aparentava ser



apropriada para atrair recursos econômicos e logísticos para as indústrias, dissipou-se com rapidez, tornando-se pouco diversificada. Aquilo que, a princípio, demonstrava um ótimo “ponta pé inicial” para um progressivo polo industrial, afundou-se devido não ter investimento, nem houve reestruturação das fábricas, tampouco inovação para atender os novos mercados e mudanças sociais. Assim, mostrava-se os seus primeiros sinais de desmoronamento, resultante do cancelamento da instalação de indústrias.

O Governo Federal começou a investir em projetos como a REDUC – Refinaria de Duque de Caxias (década de 1960) –, incentivou o setor naval de Niterói e Angra dos Reis (década de 1970) e estimulou a expansão da CSN, em Volta Redonda. Essas ações não contemplavam SG (deixado de lado) e promoveram a fuga de investimentos.

Em um contexto de ação deliberada do Estado brasileiro para promover a industrialização, a escolha dos municípios que abrigariam as plantas industriais resultantes dos esforços estatais foi determinante para traçar o novo vetor de desenvolvimento industrial fluminense. São Gonçalo ficou fora desta escolha (Araujo; Melo, 2014, p. 75).

Na área social também não houve o acompanhamento do crescimento populacional e *devido ao grande avanço da pobreza no município*, algumas instituições tentam melhorar o nível de vida desta população. Para isto recorrem a ajuda do comércio e indústria local, além do voluntariado anônimo da população (Braga, 1998, p. 143, grifo nosso).

Feito este percurso, percebemos que o município de SG passou por momentos de valorização seguidos de sucessivos processos de empobrecimento e descasos por parte das autoridades públicas (políticas) e pela falta de investimentos, especialmente nos últimos 20 (vinte) anos do século passado. Já no século XXI, é visível o resultado do empobrecimento em SG. Trataremos, prioritariamente, da condição atual da Pobreza e da Educação – abordando os seus principais índices – e veremos que os dados demonstram, estatisticamente, uma melhoria nas últimas décadas. Sem embargo, parecem não refletirem a realidade experimentada pelo povo gonçalense.

#### 1.2.1. Entre a Pobreza e a Educação: o que restou aos gonçalenses no século XXI?

Feito esse breve percurso indicando os aspectos históricos e geográficos de SG, fechando o Capítulo 1, nesta subseção, verificaremos como, no século XXI, esse abandono

levou a um descaso ainda maior deste município. Nisso, trabalharemos propriamente com as questões acerca da Pobreza e seus índices relativos à Educação na região estudada.

Possuindo uma extensão territorial de 248,160 km<sup>2</sup> (IBGE, 2022)<sup>10</sup>, SG é 16º município mais populoso dentre os 5.570 municípios do Brasil (incluindo o Distrito Federal e do Distrito insular de Fernando de Noronha), ocupando, no estado do RJ, a 2ª colocação, com uma população residente de 896.744 habitantes (IBGE, 2022)<sup>11</sup> e um IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) de 0,739 (IBGE, 2010). Essas estatísticas serão relevantes para refletirmos que, embora SG tenha uma grandeza populacional, territorial e supostamente um desenvolvimento humano alto, isso não lhe garante a qualidade de vida do povo gonçalense, especialmente no tocante à condição de Pobreza que as pessoas vivenciam e a oferta educacional que lhes são destinadas.

Iniciando com a discussão sobre a Pobreza que afeta o município, a *população vulnerável à pobreza*, na sua última atualização, em 2010, quantificava 210.954 habitantes. Seu desenvolvimento percentual (%), em 2000, 33,55% correspondia à população que esteve exposta à pobreza (frente um IDHM, em 2000, de 0,641). E, no ano de 2010, foi 21,16% da população em situação de vulnerabilidade (IDHM em 2010 = 0,739)<sup>12</sup>.

Aqui, o aumento do IDHM refletiu na redução dos gonçalenses fragilizados ante à pobreza, o que não indica que o resultado seja satisfatório, haja vista que, em 2010, aproximadamente, 1/5 da população encontrava-se nessa condição lastimável.

Aliás, contemplando o crescimento populacional de SG, a partir das investigações de Braga (1998, p. 59) – fundamentadas no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) –, visualizamos, em 1995, 778.831 habitantes; em 2000, 891.120 habitantes; em 2010, 999.728 habitantes. Ao compararmos o percentual com a população absoluta em cada década, apesar da melhoria registrada no IDHM, é notório que a população vulnerável à pobreza é ampla. Por exemplo, considerando 2010, se fizermos a relação entre porcentagem-população, obtemos, aproximadamente, o terrível índice de 211 mil pessoas suscetível à pobreza<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados. Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/sao-goncalo.html>. Acesso em: 10 set. 2023.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>. Acesso em: 10 set. 2023.

<sup>12</sup> Atlas Brasil 2013 - Censo 2010. Organizado por Datapedia.info – “Nota Técnica: Elaboração própria a partir da população e o percentual de população vulnerável à pobreza”. Segundo o site: “Proporção dos indivíduos com renda domiciliar per capita igual ou inferior a R\$ 255,00 mensais, em reais de agosto de 2010, equivalente a 1/2 salário mínimo nessa data. O universo de indivíduos é limitado àqueles que vivem em domicílios particulares permanentes”. Disponível em: <https://datapedia.info/cidade/5478/rj/sao-goncalo#pobreza>. Acesso em: 12 set. 2023.

<sup>13</sup> Este estudo não apresenta dados da década vigente sobre o SG por não haver estudos sólidos sobre o tema

Já as *peçoas abaixo da linha de extrema pobreza*, em 2010, eram de 15.453 habitantes. Sua evolução percentual (%), entre 2000-2010, deu-se: 2000 = 3,03% dos gonçalenses; e, 2010 = 1,55% da população. Isso significa que, em 2010, aproximadamente, 15.500 gonçalenses estavam condição deplorável<sup>14</sup>. Semelhante aos cidadãos vulneráveis à pobreza, o quantitativo de indivíduos inseridos na extrema pobreza foi decaindo, mas nada que seja digno de se apresentar, até mesmo porque estamos mencionando seres humanos que não ganham nem o mínimo para conseguir uma alimentação básica.

Lidando agora com seres humanos mais indefesos, que precisam da proteção dos adultos, as *crianças vulneráveis à pobreza*, em 2010, eram de 71.358 habitantes. E, no mesmo ano, as *crianças abaixo da linha de extrema pobreza* computavam 6.365 habitantes. Sua evolução percentual (%) da população (de crianças e adolescentes entre 0 a 14 anos) *vulnerável à Pobreza* (2000-2010) está marcada pelos seguintes índices: em 2000, era de 47,44%; e, em 2010, de 34,53% dos gonçalenses. Por sua vez, o percentual (%) de população (de crianças e adolescentes entre 0 a 14 anos) *vulnerável à extrema Pobreza* (2000-2010) foi registrada pelas estatísticas: em 2000, era de 5,74%; e, em 2010, 3,08% da população<sup>15</sup>. Essas estatísticas são ainda mais alarmantes, pois desamparadas e em condição miserável, as crianças e adolescentes têm suas infâncias roubadas e, dentre tantos impactos negativos em suas vidas, encontramos a impossibilidade da manutenção do processo de escolarização ou do não desenvolvimento socioeducativo em outros espaços socioculturais e de ensino-aprendizagem bem-estruturados.

As últimas décadas mostraram atenuação nos índices de vulnerabilidade à pobreza e à extrema pobreza, entretanto, são gritantes os imensos números (por período) de seres humanos nestas situações. Não é aceitável que um município com tantas pessoas e possibilidades de desenvolvimento continue nessas condições, sendo abandonadas pelos governantes e parte do Poder Público.

Se pensarmos numa dimensão ampla, conforme a reportagem do site oficial da CNN Brasil, o “levantamento feito pela Fundação Abrinq apontou que quase 11 milhões de crianças e adolescentes no Brasil estão em situação de extrema pobreza”, e, ainda há “10,6 milhões em situação de pobreza que representam um aumento expressivo de 38% na comparação com 2020,

---

pobreza na localidade.

<sup>14</sup> Atlas Brasil 2013 - Censo 2010. Organizado por Datapedia.info – “Nota Técnica: Elaboração própria a partir da população e o percentual de população abaixo de extrema pobreza” (...) “Proporção dos indivíduos com renda domiciliar per capita igual ou inferior a R\$ 70,00 mensais, em reais de agosto de 2010. O universo de indivíduos é limitado àqueles que vivem em domicílios particulares permanentes”. Disponível em: <https://datapedia.info/cidade/5478/rj/sao-goncalo#extrema-pobreza>. Acesso em: 12 set. 2023.

<sup>15</sup> Disponível em: <https://datapedia.info/cidade/5478/rj/sao-goncalo#pobreza-criancas>. Acesso em: 15 set. 2023.

quando eram 7,7 milhões de crianças e adolescentes”<sup>16</sup>. Podemos assim, ter uma ideia das dimensões micro (município) e macro (país) no que se refere às pessoas vulneráveis à pobreza e extrema pobreza.

No “Mapa de pobreza e desigualdade”<sup>17</sup>, de 2003, sobre o município, a taxa “Incidência de pobreza” apresentada foi de 39,86% da população (demarcando a 23ª posição no estado, entre 92 municípios). Seu limite inferior foi de 35,44% (21ª posição); o limite superior de 44,29% (21ª posição na UF). Nesse caso, a distância média dos pobres em relação à linha da pobreza é representada pela incidência de pobreza, comprovando a enorme circunstância de empobrecimento em SG.

Talvez, não seja cabível a comparação, devido ao descompasso dos anos de coleta dos dados, mas, a título de ilustração, no país, em 2020, a pobreza atingia 32,1% da população<sup>18</sup>. E o “Mapa da nova pobreza”, conforme estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 2021, apontou que 29,6% dos brasileiros têm renda familiar inferior a R\$ 497 mensais<sup>19</sup>. Embora a única pesquisa exposta pelo IBGE sobre a “Incidência de pobreza” em SG seja de 20 (vinte) anos atrás, é possível verificarmos a alta taxa de pobreza na localidade estudada. Esses dados confirmam a condição de pobreza e ajudam a explicar as desigualdades existentes no município, refletindo diretamente no setor educacional.

Por sua vez, a “Incidência da pobreza subjetiva”, em SG, no ano de 2003, apresentou taxa de 18,23% (ficando na 66ª colocação, quando comparado aos demais municípios do RJ). Seu limite inferior foi de 17,08% (posição 65ª); o limite superior de 19,37% (posição 69ª). Esse índice é de caráter psicossocial e a quantificação da pobreza parte da subjetividade dos entrevistados, as suas opiniões a partir das percepções das suas próprias condições de vida. Ou seja, como elas se identificam enquanto sujeitos em estado de empobrecimento ou não e,

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-tem-quase-11-milhoes-de-jovens-em-situacao-de-extrema-pobreza-diz-abrinq/#:~:text=Um%20levantamento%20feito%20pela%20Funda%C3%A7%C3%A3o,com%2011%20reais%20por%20dia>. Acesso em: 16 set. 2023.

<sup>17</sup> IBGE, Censo Demográfico 2000. Pesquisa de Orçamentos Familiares - POF 2002/2003. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/pesquisa/36/30246?tipo=grafico&indicador=30246>. Acesso em: 20 set. 2023.

<sup>18</sup> Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/32418-sintese-de-indicadores-sociais-em-2020-sem-programas-sociais-32-1-da-populacao-do-pais-estariam-em-situacao-de-pobreza#:~:text=De%202019%20para%202020%2C%20as,24%2C1%25%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 12 set. 2023.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/mapa-nova-pobreza-estudo-revela-296-brasileiros-tem-renda-familiar-inferior-r-497-mensais>. Acesso em: 22 set. 2023.

também, em qual nível/dimensão acreditam estar distantes (ou não) de circunstâncias caracterizadas como “pobres”. Assim, apesar das pessoas se enxergarem menos pobres do que elas são (para as instituições sociais e para os órgãos governamentais), verifica-se que quase 1/4 da população permanece empobrecida. A percepção do “eu pobre”, pela própria pessoa, vai influenciar no seu investimento e na crença acerca de desenvolver processos educativos para melhoria de vida. E a compreensão do “outro pobre”, pelas instituições ou grupos sociais (que são sempre político), vai implicar na oferta de recursos, estabelecimentos e práticas educativas às camadas empobrecidas.

Por fim, o “Índice de Gini”<sup>20</sup> do município foi, em 2003, era de 0,41 (53ª posição no RJ). O limite inferior registrou 0,39 (48ª posição no RJ); e o limite superior de 0,43 (56ª posição) – considerando que sua escala varia de 0 (zero), situação na qual não existiria desigualdade nenhuma, até 1 (um), condição máxima de desigualdade. Esses últimos são valores extremos, dificilmente alcançáveis. No Brasil, em 2020, o índice foi de 48,9%<sup>21</sup>, praticamente metade da população. Mostra-se, portanto, que a desigualdade é ampla, tanto no atual momento do país, quanto há duas décadas atrás no registro de SG, que exteriorizava (e ainda tem) um alto nível de desigualdade entre os gonçalenses.

Esses dados denunciam os elevados índices relativos às pobreza na localidade, tal qual a própria pesquisa mostra-se empobrecida em não valorizar e dar continuidade aos registros (levantamentos) de uma categoria/temática tão relevante e marcante em nossa sociedade: a pobreza. A defasagem na realização de Censos em SG – e no país – torna incontestável a falta de iniciativas concretas no mapeamento dos dados socioeconômicos dos cidadãos gonçalenses, ocasionando a pobreza estatística do próprio município, pois não há pesquisas e registros mais recentes.

Por fim, na área da Educação, SG sofre bastante devido ao processo histórico de pobreza e do abandono político-administrativo que, não investiu na área educacional. O município, na Rede Pública de ensino, no último Censo disponível, estava na posição de número 72, entre 92 municípios do estado, com taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de 96,7% (IBGE, 2010)<sup>22</sup>. Comparando a outros municípios: no país, encontrava-se no 3987º lugar; no estado,

---

<sup>20</sup> É um recorte utilizado para medição do grau de concentração de renda de um grupo e a desigualdade entre os mais pobres e mais ricos.

<sup>21</sup> Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000 / Pesquisa de Orçamentos Familiares - POF 2002/2003. Disponível em: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?end=2020&locations=BR&start=1981>. Acesso em: 13 set. 2023.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>. Acesso em: 13 set. 2023.

72º; na Região Metropolitana, na 10ª colocação. Segundo o IDEB, apresentado no site do IBGE-SG, em 2021, o desempenho nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Rede Pública) resultou na nota 5,2. No país, estava em 3296º; no estado, ocupava a 63ª posição; na região, 9ª colocação. Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Rede Pública) – com nota 4,4 (2021), comparando aos municípios em nível nacional, estava 3595º lugar; no estado, em 72º; na região, 12º. No Ensino Médio, obteve nota 5,2 (2021).

Esses dados demonstram as péssimas colocações obtidas por SG e denunciam que o investimento na Educação Básica – por ser parco – não está surtindo efeitos positivos, ao menos no tocante às notas, que, de certa forma, indicam o caminho construído nos últimos anos, resultado do que restou nas últimas décadas. A falta de prioridade com o ensino elementar dos gonçalenses e o baixíssimo compromisso com a Educação – pelos governantes e instâncias públicas – refletem no empobrecimento e na debilidade do sistema de ensino público escolar.

Ainda no site do IBGE (indicado anteriormente), podemos ver a oferta de vagas e a contratação de docentes nas últimas etapas da Educação Básica do município, no ano de 2021. No Ensino Fundamental<sup>23</sup>, a Rede Pública ofertou 89.729 matrículas e contabilizou 5.382 docentes<sup>24</sup>. No Ensino Médio (2021)<sup>25</sup>, apresentou 23.646 matrículas registradas e 2.433 docentes<sup>26</sup> em atividade.

Esses atores da Educação (educandos e educadores) representam um número muito baixo da elevada população gonçalense, bem como número de estabelecimentos no município mostra-se diminuto para atender o município, sendo as unidades escolares públicas, em 2023,

---

<sup>23</sup> Consulta IBGE para “Matrículas no Ensino Fundamental”: *INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA*. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 set. 2023.

<sup>24</sup> Consulta IBGE para “Docentes no Ensino Fundamental”: *INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA*. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 set. 2023.

<sup>25</sup> Consulta IBGE para “Matrículas no Ensino Médio”: *INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA*. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 set. 2023.

<sup>26</sup> Consulta IBGE para “Docentes no Ensino Médio”: *INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA*. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 set. 2023.

distribuídas nesta organização das dependências administrativas: Municipais = 109<sup>27</sup>; Estaduais<sup>28</sup> = 75; Federal = 1. Total = 185.

Dentro desse quantitativo, há 29 bairros que não possuem nenhuma unidade escolar pública, entre eles, o Porto da Pedra. Esse bairro só é atendido pela rede privada e as escolas públicas mais próximas ficam nos bairros vizinhos: Boa vista (1 escola municipal e 1 escola estadual); Brasilândia (3 escolas estaduais); e Porto Novo (com 2 escolas municipais e 1 escola estadual).

Isso comprova a má distribuição das escolas públicas nos bairros, considerando que quase 1/3 dos bairros de SG não têm nenhuma unidade de ensino escolar. E não estamos falando apenas de bairros com dimensões territoriais e populacional reduzidas, tampouco de sub-bairros, mas sim, de bairros com grande quantidade de moradores e próximos ao centro da cidade, embora segregados educacionalmente. Isto é, apesar de pertos fisicamente, são periféricos na questão socioeducacional.

O desprezo com os cidadãos, associada à pobreza e a negligência em cuidar da educação dos gonçalenses, temos como resultado, de acordo com o IBGE, no Censo Demográfico 2010, a “Condição do alfabetizado”, que apontava que 897,674 habitantes de SG eram minimamente alfabetizados, sabendo ler e escrever o básico para realizarem as atividades cidadãs cotidianas<sup>29</sup> (sem considerar a questão do letramento). A porcentagem (%) – taxa de analfabetismo da população gonçalense – acima de 15 anos, entre 2000-2010, foi esta: de 2000, foi 5,35%; e, em 2010, de 3,58% da população<sup>30</sup>.

Se refletirmos o histórico, analisamos que, paulatinamente, houve uma redução. Mas, se pensarmos sobre o último levantamento, poderemos perceber o absurdo que, em 2010, tínhamos um elevadíssimo número de pessoas consideradas analfabetas no município.

A pobreza nos investimentos da área da Educação é significativa e as Políticas Públicas eficazes, que são direitos adquiridos da população, não são concretizadas. Isso sem nos aprofundarmos ainda mais – pois não é o nosso objetivo nesta pesquisa, por ser um trabalho voltado aos processos educativos em espaços não escolares – na falta de alimentação escolar

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/educacao-3/escolas/>. Acesso em: 11 set. 2023.

<sup>28</sup> Disponível em: <https://www.matriculafacil.rj.gov.br/ConsultaVagas/Index>. Acesso em: 11 set. 2023.

<sup>29</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/pesquisa/23/24304>. Acesso em: 14 set. 2023.

<sup>30</sup> Atlas Brasil 2013 - Censo 2010 – Organizado por Datapedia.info – Nota Técnica: Razão entre a população de 15 anos ou mais de idade que não sabe ler nem escrever um bilhete simples e o total de pessoas nesta faixa etária multiplicado por 100. Disponível em: <https://datapedia.info/cidade/5478/rj/sao-goncalo#analfabetismo>. Acesso em: 14 set. 2023.

adequada, na escassez dos recursos materiais para as instituições, para os educadores, discentes e para a comunidade escolar; e também não entrando na questão da desvalorização dos salários dos profissionais da Educação, dentre tantos outros pontos.

De forma geral, diante do descaso com os gonçalenses, o que restou foi: a precariedade dos servidos públicos; as moradias irregulares e falta de espaços habitacionais dignos; a insegurança unida à violência; poucos espaços de lazer e cultura organizados pela Prefeitura; um sistema de saúde deficiente e mal equipado, e uma oferta educacional exígua, com unidades escolares degradadas, com um número de escolas pouco expressivo para as dimensões do município.

Foi isso que restou para SG. E quem vem tentando “tapar os buracos” nos diversos setores socioeducativos, culturais e econômicos é o Terceiro Setor, com as ONGs, que, neste município, são 39 unidades<sup>31</sup> (registradas), fora os espaços ilegais que dizem ofertar atividades afins. E as características ou setores (ou grupos) de atendimento dessas ONGs estão direcionadas: à “Ajuda Humanitária”, aos “Animais”, “Apoio a Mulheres”, “Arte e Cultura”, “Crianças”, “Desenvolvimento”, “Direitos Humanos”, “Finanças”, “Idosos”, “Meio Ambiente”, “Moradia”, “Saúde”, “Tecnologia”, “Trabalho”, “Voluntariado”<sup>32</sup> (em geral) e “Educação”. E, por compreendermos que há outros espaços para além do escolar onde os indivíduos se educam, optamos por investigar as atividades promovidas e representações manifestadas numa ONG.

Enfim, este primeiro Capítulo teve a finalidade de introduzir os estudos psicossociológicos acerca da pobreza em SG-RJ. Apresentamos a temática da Pobreza e seu desenvolvimento no século XX enquanto conceito e fenômeno que assola muitos seres humanos. Com os avanços conquistados nos estudos sobre o tema, notamos que os processos de empobrecimento penetram dimensões outras que não são somente a econômica, possibilitando sua análise pelo viés psicossocial da TRS. E adentramos à tese de Ferreira (2012; 2016; 2017a; 2017b; 2018a) sobre as RS de pobreza no campo da Educação. Suas investigações serão a base para interpretação das representações de pobreza explicitadas pelo grupo de educadores sociais.

---

<sup>31</sup> Disponível em:

<https://www.ongsbrasil.com.br/default.asp?Pag=1&Destino=Instituicoes&Estado=RJ&cidade=Sao%20Goncalo&bairro=&zona=&PageNo=1>. Acesso em: 14 set. 2023.

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www.ongsbrasil.com.br/default.asp?Pag=55&Estado=RJ&Cidade=Sao%20Goncalo>. Acesso em: 14 set. 2023.



Ainda, na segunda parte deste capítulo, fizemos uma compendiada apresentação da história do município de SG-RJ, colocando em evidência, desde a sua fundação, a esperança na prosperidade que a localidade poderia ter alcançado, chegando até o seu abandono no século XX, e, o seu consequente empobrecimento nos diversos segmentos que o Poder Público deveria cuidar. Finalizando, trabalhamos a questão da Pobreza no século XXI, em SG, abordamos a Educação dos gonçalenses. Trouxemos estatísticas e buscamos demonstrar como a defasagem no campo educacional afeta a população que é posta em estado de empobrecimento. Mas o que lhe resta são as ações paliativas providenciadas pela Prefeitura, por ações sociais e pelas ONGs. Temos uma rede de ensino degradada incapaz de suprir as demandas dos cidadãos que vivem no município, no qual aguardava-se a prosperidade e menos desigualdades e pobreza, mas ainda não é o que se materializa. A população está empobrecida e se sente empobrecida.

## **2 A PEDAGOGIA SOCIAL COMO CAMPO TEÓRICO SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES COM OS POBRES**

O capítulo 2, inicialmente, tem por finalidade apresentar a Pedagogia Social (PS), enquanto Ciência da Educação que se propõe fundamentar a Educação Social, discutindo de modo simples quem são os profissionais educadores sociais suas funções. Contextualizaremos acerca da história deste campo teórico, tanto na Europa quanto no Brasil. Em nosso cenário educativo, traremos a importância de Paulo Freire para dar insumos à construção da sistematização de uma PS crítica, ainda em amplo debate em nossa sociedade e na Academia.

Além disso, ressaltaremos as relevâncias e as características da PS e da Educação Social, principalmente em nosso país, conceituando e distinguindo esses dois termos. Encerrando esta seção, descrevermos as funções do educador social, demarcando o seu espaço principal de atuação, à medida que discutiremos sobre a constituição profissional, defendendo a valorização de uma Formação Docente Ampliada para o desenvolvimento das suas práticas profissionais.

Subsequentemente, contextualizaremos acerca da Educação e dos seus fatores condicionantes, abordando a formação e o exercício dos profissionais educadores sociais enquanto agentes do social. E, apoiados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 1996, argumentaremos sobre a legalização e pertinência das práticas educativas consolidadas nos espaços não escolares, bem como defenderemos uma formação qualificada e ampla para os profissionais que atuam para além dos ambientes ditos “formais” de ensino.

Perante o exposto, explicaremos e defenderemos o conceito de Docência Ampliada, demonstrando a importância desse processo de ensino-aprendizagem nos Cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas (e de forma inicial e continuada), principalmente para aqueles que operam, junto às camadas empobrecidas, em proveito da emancipação humana e de transformações sociais. Daremos prioridade aos processos formativos direcionados à “educação em espaços não escolares” – justificando a opção por essa terminologia –, mas também fazendo a distinção entre “educação formal”, “não formal” e “informal”.

Concluiremos este capítulo abordando a PH, elaborada por Isabel Baptista (2005; 2008; 2012; 2014; 2016; 2017), como uma perspectiva socioeducativa da PS viável para se trabalhar com as camadas empobrecidas em espaços não escolares. Apresentaremos esta proposta pedagógica como espaço relacional (de sociabilidade), de escuta e lugar de compromisso ético profissional para se cultivar relações democráticas, de proximidade, aceitação, amparo,

acolhimento e respeito com a alteridade. Exploraremos seus principais conceitos, apontaremos onde a hospitalidade se manifesta e mostraremos suas contribuições para PS e para a Educação Social.

Demonstraremos a importância do encontro humano e das práticas hospitalares para o desempenho dos processos educativos. Discutiremos a dimensão da alteridade enquanto o “outro” radicalmente diferente, que nos atravessa e nos provoca afetos inesperados constituintes das nossas formas de *estar-fazer-ser* no mundo. Para isso, traremos o aporte filosófico de Emmanuel Levinas (1998; 2004) e seus estudos sobre ética e alteridade. Por fim, a perspectiva da PH, na qual poderemos compreendê-la como uma epistemologia de laços sociais, alicerça este estudo nos auxiliando nas análises empreendidas sobre as relações interpessoais e práticas educativas construídas imbricadas em representações de pobreza neste espaço extraescolar.

## **2.1 A Pedagogia Social, a Educação Social e o Educador Social no Brasil**

Enquanto campo teórico, a Pedagogia Social, desde o século XIX, começou a ser organizada na Alemanha (Fichtner, 2009). Conforme as investigações de Caliman (2006), o termo “Pedagogia Social” originou-se com K. F. Magwer, em 1844, posto na revista “*Padagogische Revue*”, e pretendia, inicialmente, caracterizar as ajudas profissionais, educativas e culturais às juventudes (cf. Paiva, 2015, p. 68). Posteriormente, foi utilizado por A. Diesterweg, em 1850, e, mais a frente, em 1898, pelo filósofo alemão Paul Natorp, um dos mais significativos teóricos deste campo, que registrou e sistematizou os fundamentos teóricos primários da Pedagogia Social na obra “*Pedagogia Social: teoria da Educação e da vontade sobre a base da comunidade*”.

O contexto vivenciado por Natorp foi caracterizado por problemas relativos ao processo de industrialização e mudanças na sociedade, cujas condições econômicas, sociais e educacionais não atendiam minimamente a população alemã, sobretudo as camadas operárias mais empobrecidas que não eram contempladas por políticas que garantissem um estado de bem-estar social.

Diante de matrizes curriculares estruturadas pelo Governo alemão, preocupado com a escolarização obrigatória direcionada à formação para o trabalho (cf. Otto, 2009, p. 31), a PS foi se delineando como uma concepção que buscava enfrentar as mazelas da sociedade que assolava as classes trabalhadoras e defendia a oferta de uma educação que atendesse as

demandas dos sujeitos abandonados pelas políticas locais e se comprometesse com direitos, deveres e aspectos sociais mais justos para estes grupos marginalizados.

Acreditando que os conteúdos programáticos oficiais estabelecidos pelas instituições escolares não davam conta sozinhos de suprir a formação cidadã e profissional, a proposta da PS não rejeitou os processos formativos implementados nesses espaços, porém, conjecturava que outras formas de organização de atividades socioeducativas poderiam oportunizar melhores condições de vida aos sujeitos menos favorecidos economicamente para que pudessem se emancipar e tentar mudar suas realidades sociais.

Com o tempo, durante a primeira metade do século XX, a PS foi se expandindo pelo Leste Europeu. E, depois, outros países – Espanha, Itália, Inglaterra e Portugal –, com o esfacelamento generalizado causado pela trágica 2ª Guerra Mundial (cf. Ferreira; Sirino; Mota, 2018, p. 20), passaram a introduzir a PS para agregar esforços junto às bases educacionais formais em prol de ofertar procedimentos que viessem promover algum tipo de melhoria e amparo aos sujeitos em estado de vulnerabilidade social.

Já no Brasil, o desenvolvimento da PS está diretamente ligado às reflexões teóricas e ações práticas de Paulo Freire, a partir da segunda metade do século XX. A educação de caráter crítico, político e popular defendida pelo patrono da Educação Brasileira, voltada democraticamente ao povo flagelado, aos esfarrapados do mundo, se ergueu dentro dos grupos de educadores que forjavam com os educandos socialmente excluídos ações socioeducativas pautadas na ação-reflexão-ação.

Apesar de Freire não ter utilizado a nomenclatura “Pedagogia Social”, tampouco ter teorizado acerca deste campo, suas atividades educativas buscavam contemplar os grupos negligenciados pelo poder público e seus conceitos são, com grande expressão, ainda hoje, instrumentos para pensarmos a organização da PS no Brasil. Freire “jamais usou em seus escritos o termo Educador Social ou Educação Social” (Ribas Machado; Paiva; Müller, 2019, p. 59), mas suas contribuições já englobavam as ideias centrais da Pedagogia Social. Graciani (2014, p. 33) indica a colaboração de Freire à área da PS nacional destacando o seu posicionamento de natureza política, histórica e social atribuído à Educação, tal qual o compromisso que o educador precisa ter diante das transformações sociais e para a redução da distância entre a ação verbal e a concretude da prática social.

A PS surgiu para atender, por meio de diferentes tipos de intervenções socioeducativas intencionais, as demandas de crianças e adolescentes em situação de pobreza e exclusão social, tentando alcançar melhorias para que possam suprir suas carências. Ela é relativamente nova em nosso país, contudo, na história da nossa educação, isso não quer dizer que não tenhamos

organizado práticas educativas com as camadas empobrecidas a partir de inúmeras formas e vertentes materializadas no âmbito extraescolar e que foram (e são) consideráveis no processo educacional brasileiro e na vida dos cidadãos.

Dito de outra maneira, a PS ganhou força e começou a ser estudada de forma mais estruturada a partir dos anos 2000, mas a Educação Social já se concretizava bem antes, tendo desde o final da década de 1970, em especial, a partir do início dos anos 1980; as ações mais significativas e coordenadas pelos grupos de Educadores Populares de Rua, que agiam em prisões, abrigos etc. (Ribas Machado; Paiva; Müller, 2019).

Não se atendo somente ao espaço escolar, este campo teórico, ainda hoje, é associado, aqui no Brasil, às ONGs, aos movimentos sociais, à educação não formal, bem como aos projetos sustentados por parcerias público-privadas que elaboram propostas socioeducativas que realizam algum tipo de intervenção em problemas sociais fora e dentro das escolas. A PS pode ser caracterizada, em nosso contexto, como uma pedagogia direcionada à assistência diante de circunstâncias de conflitos sociais, sendo preventiva e/ou compensatória. Serve também como ferramenta para agirmos criticamente diante das demandas sociais de caráter solidário através da ação do voluntariado em instituições de prevenção, recuperação, acolhida e reinserção social (cf. Caliman, 2010, p. 344).

A PS neste estudo é compreendida enquanto um campo teórico que atua como embasamento e reflexão para a Educação Social sem distanciarmos um do outro, porém, sem também colocarmos ambos como sinônimo. Nessa compreensão, nos cabe fazer a diferenciação conceitual de “Pedagogia Social”, “Educação Social” e “Educador Social”. A conceituação de PS é bastante diversificada e vai se formular a partir da especificidade de cada cultura, dos grupos e conforme as demandas das suas respectivas populações. Mas é possível aproximar suas definições considerando a intenção de que é concebível agir sobre as questões sociais mediante processos educativos. Logo, a PS não consegue se desvencilhar da Educação Social.

[...] a Pedagogia Social baseia-se na crença de que é possível decisivamente influenciar circunstâncias sociais por meio da Educação. Assim, a Pedagogia Social começa com esforços em confrontar pedagogicamente aflições sociais na teoria e na prática (Otto, 2009, p. 31).

A PS com o seu caráter crítico, busca impulsionar a melhoria de vida dos indivíduos mais desamparados e promover transformações das realidades sociais nas quais esses se encontram, isto é, ela atua “através da ação socioeducativa orientada a sujeitos e grupos socialmente a risco, objetiva provocar mudanças nas pessoas e na sociedade” (Caliman, 2010, p. 349).

A PS é uma Teoria Geral da Educação que está relacionada aos subsídios teóricos que adotam a educação como força motriz para desenvolvermos mediações sociais. É uma área do conhecimento que discute a magnitude de pensarmos em espaços outros a partir de diferentes ações socioeducativas revolucionárias e emancipadoras (Graciani, 2006) para atender, de modo mais completo possível, os processos formativos (nos mais diversos níveis) dos seres humanos, considerando suas necessidades mais imediatas.

[...] a pedagogia social é uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sociopedagógica voltada para indivíduos ou grupos, que precisam de apoio e ajuda em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas institucionais (Caliman, 2011, p. 494).

Sua finalidade é abordar os problemas sociais e as necessidades mais urgentes por meio do ponto de vista pedagógico. Ao alterar as práticas educativas em cenários não escolares servindo de aporte à Educação Social, concebemos a PS como dimensão teórico-reflexiva que trata de fundamentar relações socioeducativas sendo capaz de suscitar problematizações que contribuam para mediações a partir das vivências no âmbito da educação em variados contextos sociais.

A Educação Social, corresponde dentro do dinamismo concreto da Pedagogia Social, à efetivação da intervenção sociopedagógica a partir de uma concepção de Educação mais abrangente. Trata-se de materializar, de forma deliberada, intervenções de caráter transformador diante dos conflitos sociais que afligem os sujeitos/grupos mais empobrecidos e vulneráveis. Consiste em priorizar conteúdos voltados às questões temáticas dos Direitos Humanos, da cidadania e relações sociais democráticas (dentre outros) em encontros socioeducativos planejados em espaços escolares e, precipuamente, em ambientes não escolares.

Segundo Paiva (2015, p. 65), a Educação Social tem caráter ativo, flexível e hábil, servindo como ferramenta para viabilizar a libertação dos indivíduos e das comunidades, colaborando para termos mais justiça no mundo e sua finalidade é “ajudar a compreender a realidade social e humana, melhorar a qualidade de vida, por meio do compromisso com os processos de libertação e de transformação social nas quais vivem ou sofrem as pessoas” (Souza Neto, 2010, p. 32).

Cabe frisar que as atividades socioeducativas de assistência aos grupos empobrecidos sempre existiram no Brasil. Isso se dá devido ao contexto histórico de exclusão, descaso e negação dos direitos sociais perante os grupos postos em situação de vulnerabilidade econômica

e social. Por isso, para contemplar os sujeitos vilipendiados, uma vez que a educação formal não é capaz de suprir essas demandas, os educadores sociais (sejam eles inseridos no contexto comunitário, religioso, popular etc.) vêm atuando para proporcionar alguma ajuda humana.

Já os educadores sociais são os profissionais que colocam em prática as atividades da Educação Social. Sendo os agentes desta última, eles atuam sobre o social e, em parceria com os educandos, criam sinergias para superação das contradições e injustiças sociais. Em nosso caso, eles intervêm organizando as Oficinas de Alfabetização.

Algumas das funções fundamentais dos educadores sociais estão voltadas à oferta de cuidados, alento, orientação e intervenções relacionais e educativas multifacetadas junto aos diferentes sujeitos para potencializar seus processos formativos e superar as dificuldades encontradas em suas vidas, respeitando suas particularidades e desejos. Nisso, “é fundamental uma postura de acolhimento e manifestação de amor e respeito ao outro, expressada na disponibilidade para o diálogo e na valorização das relações solidárias” (Graciani, 2011, p. 95).

Com a incumbência de mediar e impulsionar processos de emancipação, autonomia, transformação e de ensino-aprendizagem, o educador social, de forma intencional, anseia alcançar – conjuntamente com os sujeitos em condições de conflitos sociais, pois ele passa a vivenciar determinadas realidades – uma educação possibilitadora de “respostas às novas exigências sociais” (Souza Neto, 2010, p. 35) impostas pelo neoliberalismo vigente no contexto brasileiro.

O educador social precisa empreender uma atitude personalizada pelo olhar diligente (pela análise compenetrada) e pela escuta delicada (zelosa, disposta realmente a ouvir e sentir a alteridade), distanciando-se de discriminações e interpretações equivocadas e nocivas ao seu trabalho e aos educandos. Assim, a aproximação, a aceitação sincera e a criação de laços corteses são condutas indispensáveis que os educadores sociais devem adotar.

O educador social precisa estar sempre atento à possibilidade de mudanças, não somente pela inquietude, mas pela indignação com práticas educativas equivocadas e discriminatórias que também fazem parte do cotidiano educativo, a fim de que, durante o processo educativo, possa corrigir as rotas, redefinir caminhos e rever posturas inadequadas, construindo permanentemente o conhecimento (Graciani, 2014, p. 31).

Para desenvolver tais habilidades e competências, os educadores sociais não têm uma formação regulada oficialmente no Brasil. Podem atuar como educadores sociais aqueles que se formaram em Cursos de Pedagogia, Serviço Social, Psicologia, Ciências Sociais, Artes Cênicas e Cursos Superiores na área; mas é muito comum esse papel ser exercido por Leigos

(sem formação específica). Na contemporaneidade, muitos educadores sociais atuam em Políticas de Assistência Social, em ONGs, ou órgãos governamentais, por via de concursos, ou contratos temporários. Aliás, por meio de variadas designações, há educadores sociais exercendo serviços profissionais em diversos campos: na Saúde, na Educação, no âmbito Social, na Assistência Econômica etc.; a depender dos grupos de cidadãos e seus estados de conflitos ou problemas. Além de existirem educadores sociais que desempenham funções em atividades de Lazer, Esporte, Cultura, entre outros projetos.

Enfim, nessa seção conhecemos um pouco do surgimento da PS e sua difusão pela Europa. Priorizamos a discussão em nosso país, a partir das contribuições de Freire e, por escolha metodológica, realizamos a distinção conceitual entre PS, Educação Social e Educador Social. Para todos, trouxemos conceituações e finalidades e, este último, objeto de nosso estudo, abordamos suas funções básicas, seu caráter e postura profissionais para atender às demandas das camadas empobrecidas. Com isso, associamos a compreensão acerca da PS propondo seu vínculo ao reconhecimento social dos seus profissionais, das suas práticas educativas extraescolares e do processo formativo desses sujeitos enquanto agentes capacitados para atuar na Educação Social. Defendemos a formação dos educadores sociais no Brasil mediante um caráter mais ampliado (inicial e continuado; para os espaços escolares e não escolares).

### 2.1.1 A Formação Docente Ampliada do Educador Social e a Educação em Espaços Não Escolares

A educação é um processo que implica em múltiplos fatores condicionantes (políticos, sociais, culturais, econômicos etc.), recursos e particularidades (sobretudo, ligadas aos educandos e educadores), que atravessam as relações interpessoais e caracterizam as instituições sociais, escolares ou não. Consiste em percursos de endoculturação transpassados por uma série de influências, ações e estruturas que intercedem relações ativas dos sujeitos para que ocorra o desenvolvimento humano, em contextos determinados, frente aos demais grupos e classes sociais, tencionando alentar a formação cidadã dos indivíduos.

Um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, levando, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na sociedade. Em várias esferas da prática social, mediante as modalidades de educação informais, não-formais e formais, é ampliada a produção e disseminação de saberes e modos de



ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas (Libâneo, p. 3, 2001).

Nessa perspectiva, o profissional da Educação é um ator com fartas responsabilidades que reverberam socialmente e excedem as fronteiras relacionais e educativas que ultrapassam os muros das escolas. Mesmo assim, usualmente, quando pensamos nos vocábulos “professores” ou “docentes” – ou na expressão “formação docente” –, acabamos associando-os ao espaço escolar, onde os profissionais estão atrelados às suas rotinas e aos currículos rígidos. Isso ocorre porque o exercício da docência em outros espaços educacionais sempre foi ofuscado devido à demasiada apropriação das demandas educativas pelo sistema escolar.

Não obstante, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, aponta que educação engloba processos que extrapolam as dimensões físicas e sociais da Escola, apresentando outras instituições como promotoras de cidadania. Independentemente das alterações sofridas na última década, a LDBEN ainda sustenta que as atividades educativas não escolares penetram, também, as aprendizagens e os ensinamentos florescidos nos inúmeros grupos e instituições afora dos cânones das escolas.

Em seu Art. 1º, afirma que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). Essa educação prescrita no poder legal deverá preparar os indivíduos para práticas sociais, para o mundo do trabalho e para o convívio nas variadas instâncias relacionais, objetivando o desenvolvimento global dos educandos. Nessa ótica, a prática educacional não está designada exclusivamente à escola, mesmo ela sendo a principal instituição.

Há uma sucessão de espaços que pedem a atuação dos educadores, que denotamos como educadores sociais. Em vista disso, as matrizes curriculares para a formação docente (dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas) devem contemplar as práticas dos profissionais da educação em espaços não escolares como legítimas dentro da nossa sociedade, não alienando esses espaços, mas interligando-os para o fortalecimento da proficiência dos educadores e da excelência da comunicação entre os indivíduos e os diversos campos de ação docente. Por essa razão, fazemos apologia à formação docente ampliada dos educadores sociais.

[...] ao pensarmos em uma docência ampliada, pensamos na dimensão que os que se fazem responsáveis pelas práticas de ensino-aprendizagem devem ter para que possam atender às demandas educativas que se apresentam na sociedade como tal e, assim, organizar dispositivos didáticos mínimos para a atuação em outros ambientes que,

embora não se configurem educacionais, carregam em si os aspectos e as necessidades oriundas das relações intrinsecamente educativas (Ferreira, 2019, p. 14).

Realmente, a prática formativa educacional apresentar-se-á ampliada quando implementada e ancorada em pressupostos inclinados tanto para a *práxis* nos espaços característicos da escola quanto fora deste ambiente. Desse modo, passamos a distinguir – e aceitar – que existem (há muito tempo) novos sítios para fomento da educação não escolar e que temos o dever de apreciá-los, cumprindo o marco legal posto na LDBEN (Brasil, 1996).

A prática educativa pensada e realizada com caráter ampliado, em princípios democráticos e éticos, poderá ser ofertada a todos, independente do espaço, sob a premência do atendimento das demandas dos sujeitos em estado de vulnerabilidade social que sequer estão matriculados em uma unidade escolar, seja por suas condições de empobrecimento, seja pela degradação e ataques atuais que o sistema de ensino escolar vem passando, não dando conta de receber toda a população mais carente.

Neste contexto, é relevante salientar a concepção de docência ampliada enquanto questão basilar a ser tratada com os profissionais da educação em seus processos formativos iniciais e continuados (cf. Ferreira, 2018b, p. 34). A docência ampliada “pode ser realizada por meio de diversas práticas (formais ou não formais), em variados ambientes (escolares e não escolares), e envolver múltiplas relações formativas, transcendendo, assim, o ato de ensinar” (Mandú, 2017, p. 105). E ela tem a finalidade de impulsionar uma formação mais integral possível, reconhecendo e valorizando os trabalhos dos pedagogos e educadores sociais em espaços escolares e não escolares. Então, a formação docente ampliada consiste em um processo formativo que prioriza o dinamismo do educador no ambiente não escolar, em especial, do educador social, cujo conjunto de didáticas dar-se-á nas criatividade, nas inventividades com os sujeitos para superarem as mazelas sociais.

Justificamos a preferência por essa perspectiva a partir da compreensão de que os educadores sociais e pedagogos não somente irão aprender e apreender conhecimentos, habilidades e competências mediante uma estruturação teórica deveras sólida, mas também, terão o entendimento dos aspectos e objetivos político-sociais, educacionais e culturais, que incidem sobre as experiências recorrentes e exteriores à sala de aula. Eles deverão tomar atitudes frente aos conflitos – às circunstâncias divergentes –, em conjunto com outros indivíduos (profissionais ou não do magistério), em espaços e tempos específicos que permeiam a educação, dentro e fora do espaço escolar.

Os indivíduos precisam ter a consciência das diversidades dos espaços socioeducativos que eles ocupam. É primordial que o educador social tenha a sapiência daquilo que está fazendo

em suas funções e diante do “outro” para ajudá-lo a se ajudar e contribuir com os demais para construírem outros saberes e triunfar ante suas dificuldades. Por isso, os Cursos formativos são responsáveis por providenciar processos nos quais os profissionais possam sair preparados para exercerem seus papéis fora do circuito escolar, ocupando diferentes espaços a partir da compreensão de uma dimensão mais global do que é a Educação: de como e onde ela se manifesta; que não se dá só Escola.

Por tudo isso que foi argumentado até aqui, defendemos que as práticas educativas se dão através das relações sociais em todos os espaços de encontro humano e a formação docente deve contemplar essas dimensões relacionais. Por escolha epistemológica, em consonância com os posicionamentos que Ferreira, Sirino e Mota (2018; 2020), falaremos, quando necessário, em “educação escolar” (formal); mas principalmente em “educação em espaços não escolares” (expressão correspondente às práticas educativas “não formais” e informais”) com o intuito de valorizar o caráter de intencionalidade destas práticas educativas e a organização do trabalho pedagógico fora do ambiente escolar.

Ao considerarmos imprescindível a docência ampliada na formação dos educadores sociais, colocamos em evidência os processos de ensino-aprendizagem voltados à educação em espaços não escolares. Pelo fato de muitos autores realizarem a separação entre os termos *educação formal*, *não formal* e *informal*, é respeitoso a esses teóricos e elucidativos aos leitores que realizemos suas conceituações.

A *educação formal* está atrelada a um conteúdo programático mais bem definido, previamente estabelecido, com objetivos, metas e meios mediante planejamentos mais sistematizados e com certificação. Ela é própria da Escola e o seu *status* social o coloca numa ordem supostamente superior frente às demais instituições (que designamos como espaços propícios para educação não escolar).

A *educação não formal* tem caráter formativo, intencional e estrutural, mas não necessariamente conduz a uma certificação, manifestando-se principalmente fora do sistema educacional formal, mas também dentro dele. A educação não formal “não deve ser definida pelo o que não é, mas sim pelo o que ela é – um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos” (Gohn, 2009, p. 32). Ela pode ocorrer em diversos espaços: no ambiente de trabalho (Pedagogia Empresarial), na capacitação profissional ou em recursos humanos; na área da Saúde (Pedagogia Hospitalar), em clínicas; em ambientes de lazer e cultura (museus, cinemas, bibliotecas, teatros, curadoria de exposições, projetos culturais, brinquedotecas e educação corporal); em espaços religiosos (Igrejas, grupos catequéticos e em outras instituições religiosas); na esfera da educação para a sustentabilidade

(projetos ecológicos, de reciclagem e geração de renda com empreendedorismo autossustentável); espaços políticos (sindicatos e partidos); e por meio da Educação Social (em centros de acolhimento, abrigos, ONGs, associações e coletivos populares).

E a *educação informal* é aquela que se desenvolve dia a dia e, mesmo que, por vezes, seja ignorada em nossos processos formativos, ela é bastante relevante, pois se dá na espontaneidade e é parte significativa do modo como construímos conhecimentos para explicar as realidades mediante o esforço empregado para julgarmos e compreendermos os fenômenos sociais a partir da esfera do senso comum. Esse conjunto de reflexões, de representações e manifestações cognitivas são as ações mais usuais que utilizamos frequentemente para conviver com os outros indivíduos e nos mantermos em nossos grupos sociais. A educação informal acaba por ser uma forma significativa na qual os sujeitos agem no mundo tentando explicá-lo. Ela se manifesta nas ruas, nas praças, dentro de casa (na vida familiar), nos parques, durante brincadeiras, nos pátios das escolas, enfim, em qualquer lugar e caracteriza-se por não ter uma intencionalidade educacional arquitetada, acontecendo de modo despretensioso em relação à uma organização educativa, embora ela inevitavelmente ocorra.

Todavia, entendendo que essa divisão gera um escalonamento das experiências educativas e dos saberes socialmente construídos, preferimos utilizar a expressão “educação não escolar” no lugar dos conceitos de “educação não formal” e “educação informal”, pois compreendemos que nos demais ambientes socioeducativos também existem “formas” pelas quais as relações, os conteúdos e processos metodológicos são significativos e potencializados. Essa “forma” diz respeito à intencionalidade da prática educativa (mesmo que não percebida), é referente à maneira como os materiais didáticos são organizados, ao modo como os sentidos, valores e saberes são forjados e implica no planejamento das ações educacionais.

É descabido estipular níveis hierárquicos. Lembrarmos que cada forma de educação é complementar e indissociável da outra, manifestando-se em rede e, por isso, não “podemos estabelecer fronteiras muitas rígidas hoje entre o formal e o não-formal. Na escola e na sociedade, interagem diversos modelos culturais” (Gadotti, 2005, p. 4).

Apesar da educação escolar ser muitíssima valorosa, precisamos ter a consciência de que ela não é a única e não podemos atribuir à essa instituição todas as práticas formativas dos cidadãos jogando “sobre seus ombros toda a responsabilidade pela luta a favor da inclusão social” (Caliman, 2010, p. 345), até mesmo porque as compreensões das realidades sociais e as construções dos saberes são formadas nos diversos grupos que pertencemos.

Nessa conjuntura, ao investigarmos as representações de pobreza junto às camadas periféricas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e afetiva, em espaços não escolares,

bem como esses sujeitos são educados e se relacionam nas Oficinas de Alfabetização, propomos a Pedagogia da Hospitalidade, como uma concepção sociopedagógica elaborada a partir da PS, para analisarmos as estratégias de convívio e práticas de ensino-aprendizagem efetivadas neste ambiente.

## 2.2 A Pedagogia da Hospitalidade como proposta socioeducativa da Pedagogia Social

A Pedagogia da Hospitalidade (PH) é uma proposta sociopedagógica desenvolvida dentro dos princípios da PS e fundamentada no compromisso ético dos profissionais da educação não escolar, enaltecendo a socialização a partir da aceitação recíproca entre os seres humanos enquadrando-se, assim, no conceito de *alteridade radical*, cunhado por Emmanuel Levinas (1998; 2004).

A PH nos auxilia a pensar e agir diante das atribuições demandadas aos educadores sociais, buscando prover o prezar do engajamento social dos docentes em suas rotinas e condutas durante as atividades socioeducativas. A proposta de Baptista nos ajuda na reflexão de que os profissionais da Educação Social precisam construir com os educandos um contexto socioeducacional a partir de elos vigorosos comprometidos com os espaços e tempos históricos onde esses sujeitos estão inseridos em benefício de alcançarem transformações pessoais e grupais diante das realidades e dos desafios encontrados.

Neste mundo contemporâneo cheio de incertezas e extremamente individualista, a hospitalidade surge como um lugar possível para combatermos esta época indecisa e egoísta. Os lugares de hospitalidade “surgem-nos então e acima de tudo como lugares de experiência” (Baptista, 2017, p. 145), colocando os sujeitos em posição de desconforto afetivo, pois os “outros” nos atravessarão de maneiras que não há como controlar.

Entendida como um espaço propício para a corporificação e o cumprimento da Educação Social – que se apresenta sem configurar um espaço pontual para o seu desabrochar, menos ainda para a sua cognição social –, a hospitalidade tem por finalidade promover um ambiente de comunhão e identidade entre os atores da educação, tornando viável ensejarmos pensamentos e práticas mais profundas e organizadas sobre as relações sociais e os choques/desacordos procedentes da relação com o “outro” (com a alteridade).

A hospitalidade é um lugar de escuta socioeducacional (extrapolando a dimensão do espaço físico) e um viés para construirmos canais de comunicação que oportunizem melhores

mediações frente aos enfrentamentos diários das trocas interpessoais, facilitando o encontro dos indivíduos em suas vivências marcadas pelo respeito, pela aproximação, pelo acolhimento e pela cortesia. O referido autor faz a asserção de que nas relações socioeducacionais típicas da hospitalidade:

[...] o encontro é o início do trabalho; o acolhimento é o meio, que conduz ao processo educativo; e a hospitalidade um dos fins da educação, que promove a identificação dos seres sociais, independentes de suas diferenças, em busca de um bem comum na diversidade (Ferreira, 2020c, p. 19-20).

No começo, é indispensável o contato verdadeiro com a alteridade, para que venhamos a propiciar em nossas vidas: a receptividade, o amparo, a aceitação da diversidade, o reconhecimento de outrem como nosso semelhante (ser humano) e a partilha do sentimento de pertença grupal. Em vista disso, o ato de acolher as alteridades de forma hospedeira traduz-se na benquerença em receber os indivíduos em nossos “territórios particulares” (de privacidade), prontificando-nos a oferecer o que temos de melhor e da maneira mais ética que podemos ser. Os nossos ambientes íntimos, até então, permanecem os mesmos, porém, daremos aos “outros” a liberdade de nos tocar, de nos conhecer e se reconhecerem, ao passo que essas pessoas nos afetarão e poderão nos tirar da nossa zona de conforto.

Ressaltamos que o termo/vocábulo hospitalidade, na perspectiva de Baptista, não tem o mesmo significado de acolhimento. A educação hospitaleira manifestada a partir do encontro que transcende o ato de acolher e consiste numa responsabilidade ética relacional.

Elucidado isso, a hospitalidade, enquanto moção de aceitação franca da alteridade e de abertura às angústias e desafios das vivências sociopedagógicas, é relevante para a efetivação da PS, reverenciando o encontro humano como *locus* onde a Educação Social poderá acontecer, concebida junto à radicalidade da alteridade. Para isso, as práticas hospitaleiras devem cogitar as diversidades dos contextos e as contradições existentes em todos os ambientes socioeducacionais, considerando a magnitude das formas pelas quais definimos, dentro do processo de encontro, as relações de hospitalidade.

Dentro disso, educadores sociais – e os educandos – são os próprios agentes responsáveis pela sustentação dos relacionamentos forjados com as alteridades, nos quais todos mantêm-se como seres construtores de si mesmos e de “outrem” a partir das diferenças radicais das próprias características humanas. Buscar-se-á, com esse intuito, resplandecer a imprescindibilidade de gerar e nutrir espaços de encontro para que floresça o espírito e a consciência de um caminhar comum – mas não único –, coincidindo objetivos permeados em

ações solidárias propulsoras de transformações sociais e emancipações durante os processos socioeducativos em colaboração com a alteridade radical.

A radicalidade da alteridade trazida por Baptista para fundamentar a sua PH encontra-se na dimensão ética proposta por Levinas (1998; 2004). A partir do filósofo lituano-francês, percebemos que a subjetividade humana retrata a condição de quem se encontra disposto a acolher a realidade fora de nós através da abertura aos “outros” (e ao mundo), numa dimensão para além das nossas interioridades, porque o “absolutamente outro é outrem: não faz número comigo. A coletividade em que eu digo ‘tu’ e ‘nós’ não é um plural de ‘eu’. Eu, tu, não são indivíduos de um conceito em comum” (Levinas, 1998, p. 25).

Quanto os seres humanos estão na presença uns dos outros, eles se deparam com outros mundos interiores misteriosos, compostos por segredos, desejos, inquietações, inseguranças, sonhos e memórias. Essas características impenetráveis da subjetividade humana não podem ser apropriadas por “outrem”, entretanto, podemos manter relações com as alteridades fabricando meios de comunicação e modos de proximidade que possibilitem a descoberta dos outros e o afastamento de nós mesmo enquanto sujeitos centrados somente no “eu”. Em face disso, a hospitalidade surge como uma importante experiência que precisa ser exercitada em todos os contextos relacionais das nossas vidas.

É a absoluta exterioridade proveniente da presença do “outro” que, para filosofia levinasiana, causa a impossibilidade de sermos idênticos e, por isso, necessitamos do contato com “outrem” para que venhamos a nos construir como seres humanos a partir daquilo (e daquele) que se apresenta como inesperado e misterioso. É a diferença que marca a alteridade e o encontro nos agracia com surpresas, revelações inauditas e com a estranheza. Ao tentarmos conviver e compreender o “outro” (e a nós mesmos), fazemo-nos seres natural e culturalmente do social.

A revelação oriunda do desconforme (do “outro” que não está em conformidade com as nossas crenças, atitudes e lógicas; que se mostra contrário e discordante das nossas opiniões) deve subsidiar as nossas relações interpessoais de acolhimento sem objetivar igualar os modos de subjetivação e permitir o “estranho” em nossas vidas.

A “estranheza” é uma dimensão que a hospitalidade, enquanto local socioeducativo relacional, considera para nos formarmos humana e eticamente, pois ela (a estranheza de “outrem” em ser quem ele é) entranha-se no cotidiano educacional e se realiza na espontaneidade. Assim, a hospitalidade servirá de lugar de encontro para a aceitação e escuta do “estranhamento”, onde os profissionais da educação poderão organizar as atividades sociopedagógicas valorizando a alteridade e as suas liberdades.

Ferreira (2020b, p. 25-26) salienta a função social da escuta nas relações interpessoais desenvolvidas nos espaços não escolares e indica três pontos a ser ponderados na esfera educacional: a “diferença”, enquanto marca social da existência humana; o “estranhamento”, como repercussão do encontro com as diferenças e fator para as relações sociais de reconhecer da liberdade das pessoas; e a “responsabilidade”, enquanto conceito primaz pelo qual os indivíduos poderão compreender e repensar os objetivos dos grupos que pertencem e desvelar o que o “outro” social traz na sua diferença, que deverá ser descoberto pelos demais com quem convive.

Saber escutar e permitir que a alteridade acesse as nossas vidas, entre em contato conosco, nos causa desconfortos, alegrias, incômodos, prazeres e aflições, porque hospedar o “outro” é estar aberto às experiências vulneráveis no sentido de sermos afetados positiva e/ou negativamente. Dentro da dinâmica da Alteridade, hospedar é assumir a responsabilidade diante das demandas socioeducativas dos sujeitos que compõem os grupos de educandos e do apreço pelas diferenças culturalmente trazidas em seus modos de ser, estar e agir na sociedade.

Pensando nos aspectos da hospitalidade na realidade da seara da Educação nos espaços não escolares, é necessário mudarmos a mentalidade de que apenas estar com o “outro” (na sua presença) no processo formativo é suficiente e passarmos a considerar a premissa de que precisamos *estar-fazer-ser* com outrem nas construções dos conhecimentos críticos e emancipatórios e, ainda mais valioso, nas lutas pelas transformações sociais fundamentadas em propostas educativas libertadoras.

Nas relações educativas, os ambientes e processos sociopedagógicos se constituem como realidades propícias às ações de hospitalidade porque esta última se anuncia de variadas maneiras e por diferentes canais: nos gestos de aproximação, nas palavras de acolhimento, nas leis de garantia de direitos e nas múltiplas formas que temos para reger e reconfigurar os contextos que venham a ser espaços de vivência democrática.

A educadora portuguesa, ao problematizar o compromisso ético que os indivíduos devem ter, nos mostra a importância de ampliarmos nossas atitudes de proximidade e acolhimento diante da alteridade. A ética fala “sempre respeito à exigência pessoal que emerge da relação com os outros. Isto é, ao sentido de responsabilidade sem o qual a liberdade perderia sentido” (Baptista, 2005, p. 32).

A relação ética de proximidade que permite as vivências interpessoais é condição ímpar para os seres humanos delinearem processos hospitalares de aprendizagem. Essa hospitalidade deve se desvencilhar da concepção tradicional e artificial cerceada à liturgia que busca o agrado e a satisfação das nossas subjetividades pensadas de modo individualista, tampouco deve



idealizar a cordialidade conduzida por costumes banais que só se reproduzem para atender as premissas que supostamente nos fazem civilizados, mas que não promovem relações honestas.

Ao pronunciarmos um mundo onde os lugares são repletos de encontros mediados por ações humanizadas, a hospitalidade que propomos reivindica por estarmos mergulhados em anseios que se materializaram nas sensibilidades experienciadas com “outrem” e, por isso, os educadores sociais devem configurar espaços educativos que criem ambientes abertos ao respeito mútuo e às socializações democráticas de caráter inclusivo.

A hospitalidade, ao acontecer nos espaços sociais enquanto compromisso ético dos educadores em relação ao trabalho com os educandos, se constitui, substancialmente, a partir de um conjunto de éticas que serão trabalhadas no último capítulo desta dissertação para que possamos compreender como se desenvolvem as relações sociopedagógicas e como tais práticas profissionais de ensino se articulam com as RS de pobreza partilhadas pelos educadores sociais nas Oficinas de Alfabetização.

Afinal, ao arquitetarmos os conceitos fulcrais e os princípios norteadores da PH, ensejamos a compreensão de que Isabel Baptista nos traz uma proposta alicerçada na PS e na constituição de laços humanos que avigoram as relações sociais e educativas planejadas e consubstancializadas em múltiplos espaços de formação não escolares e escolares. É uma pedagogia que funciona como um laboratório de laços sociais e busca cultivar “lugares de hospitalidade” enquanto ambientes de bondade, cortesia cívica, responsabilidade, sendo “lugares nossos que convidam à entrada do outro numa oferta de acolhimento, refúgio, alimento, ajuda ou conforto”<sup>33</sup>.

Assim, à luz da PH, buscaremos compreender os possíveis traços desses atravessamentos interpessoais na constituição das representações sociais de pobreza e nas práticas profissionais dos educadores sociais. Tais práticas relacionais atuam como elementos que implicam nas formas de hospitalidade (existentes ou não) no sentido de ver e lidar com o outro empobrecido.

Enfim, este capítulo objetivou debater a PS como uma Teoria Geral da Educação que fundamenta o exercício da Educação Social materializado pelos educadores sociais, grupo profissional que é o foco da nossa pesquisa através das manifestações psicossociais partilhadas nas Oficinas de Alfabetização, em uma ONG. Levando em consideração que não podemos limitar as práticas educativas somente ao ambiente escolar, discutimos a Docência Ampliada (inicial e continuada; dentro e fora dos espaços escolares), voltada aos Cursos de Pedagogia e

---

<sup>33</sup> Id., 2008, p. 6.

Licenciaturas, como percurso formativo substancial e mais integral para cada sujeito que trabalha no campo da Educação.

E, sendo esta investigação concernente às relações socioeducativas construídas junto às camadas empobrecidas, nos respaldamos na PH – estruturada a partir da PS – para interpretamos como os educadores sociais, afetados pelas representações de pobreza simbolizadas acerca dos educandos-pobres, organizam suas práticas-didáticas, tomam escolhas metodológicas e se prontificam para realizar a manutenção das relações com os sujeitos em situação de vulnerabilidade social.

Visto isso, no próximo capítulo, trataremos da fundamentação teórica principal e das metodologias de pesquisa (de investigação e de análise) empregadas nesta dissertação. Seguidamente, identificaremos a Instituição Socioeducativa onde a pesquisa externa se concretizou, apresentando os sujeitos (educadores e educandos) que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta investigação, bem como a perspectiva da Aprendizagem e Educação proposta pelas Oficinas.

### **3 ENTRE A POBREZA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, AS METODOLOGIAS EMPREGADAS NA PESQUISA E OS SUJEITOS DA PESQUISA**

O Capítulo 3 desta dissertação começará trabalhando a fundamentação teórica principal deste estudo e tem por objetivo, nesta primeira seção, apresentar a Teoria das Representações Sociais (TRS). Para tal fim, iremos contextualizar sobre o surgimento da teoria, indicando o intelectual que a concebeu. Explicaremos em que consiste a TRS, como ela se contrapõe ao pensamento sociológico de Durkheim (1898; 2007), e definiremos os conceitos centrais associados ao campo das Representações Sociais (RS).

Trataremos das RS enquanto teoria e conceito, abordaremos suas características, o motivo de criarmos tais representações, suas funções e elucidaremos quais são os mecanismos que permitem suas formações. Fechando este tópico, faremos a diferenciação entre os universos reificado (científico) e consensual (não científico), que nos permitem entender o âmbito propício para a formulação e difusão das RS nos grupos sociais.

No segundo momento, trataremos da perspectiva sociológica de Doise (2001a; 2001b; 2002), conhecida como *abordagem societal* da TRS. Para isso, caracterizaremos esse panorama psicossocial explicitando sua finalidade e os elementos mais importantes considerados para o estudo das RS. Conceituaremos, a partir de Doise, o que são RS, apontaremos a relevância do processo de ancoragem para esta pesquisa e elucidaremos o motivo de definirmos esta abordagem para investigarmos RS no campo da Educação.

Além disso, indicaremos o foco e a finalidade da abordagem societal de Doise e definiremos algumas noções fundamentais, como *conflito sociocognitivo* e *marcação social*. Por fim, discorreremos acerca dos 4 (quatro) níveis de análise em Psicologia Social que dão suporte para examinarmos as RS a partir do “Paradigma das Três Fases” sugerido por Doise (2002) que guia na nossa forma de averiguar a existência de possíveis representações sociais de pobreza num ambiente socioeducativo extraescolar.

Posteriormente, ao tratar da metodologia, explicitaremos o campo da abordagem qualitativa, o período no qual a pesquisa externa foi empreendida e as visitas realizadas à ONG. Junto a isso, evidenciaremos os instrumentos utilizados, conceituando-os e justificando as suas relevâncias para os estudos da RS sobre Educação. E discorreremos sobre os recursos tecnológicos empregados para construção dos diários de campo e das entrevistas semiestruturadas, que também foram embasadas teoricamente.

Dando continuidade, trataremos sobre o ramo da ciência que subsidia a metodologia de pesquisa, sendo a Filosofia Fenomenológica Transcendental de Edmund Husserl este sustentáculo. Justificaremos o uso da Fenomenologia na metodologia e abordamos a ideia de intuição e o ato de conhecer, apresentando as 3 (três) formas de *evidências* (*apodítica*, *adequada* e *presuntiva*) e as 3 (três) qualidades de *intuição* (*categorial*, *sensível* e *eidética*) que foram articuladas através dos movimentos executados pelo pesquisador nos seus diários de campo: o *noema*, o *noese* e a *variação* ou *redução eidética*.

Essas três últimas ações, aplicadas nos diários de campo – para a captação de dados (objetos/fenômenos) – a partir da ideia-força de *epoché*, possui sua relevância como metodologia descritiva fenomenológica para o desenvolvimento das pesquisas próprias da TRS, principalmente as que dialogam com as temáticas sobre Educação e Pobreza.

Na penúltima seção, dissertaremos sobre a Análise Retórico-Filosófica do Discurso (ARFD) como sistema que auxilia na compreensão das figuras retóricas que constituem, possivelmente, o núcleo das RS de pobreza. Apontaremos a finalidade do método, sua fundamentação filosófica na Retórica de Aristóteles (1998; 2019), assim como o conceito de retórica, os elementos e os gêneros dos discursos oratórios.

A partir de Reboul (2004), veremos a sistematização das figuras retóricas e as características essenciais da argumentação. Em Mazzotti (2002; 2003; 2008; 2015), afirmaremos e justificaremos a relevância das metáforas na constituição do núcleo figurativo das RS, além de explicar em que consiste o método. E traremos as contribuições de Ferreira (2012; 2016) acerca da argumentação, das metonímias enquanto figuras importantes neste processo, e dos discursos retóricos dos educadores como catalisadores de imagens simbólicas para se investigar RS no campo da Educação em diálogo com a temática da Pobreza.

Na parte final do Capítulo 3, apresentaremos a Instituição onde a pesquisa de campo foi desenvolvida, justificamos a sua escolha, indicaremos a localização do espaço não escolar em questão e descreveremos a situação atual do bairro onde ela se situa. Traremos a relação de proximidade entre a ONG e a FFP/UERJ, associando a um dos objetivos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu).

E enfim, caracterizaremos o Instituto Abraço do Tigre, a turma e os sujeitos (educadores sociais) que participam da pesquisa. Assim, identificaremos quantos educadores sociais atuam na Instituição e quais são as suas funções. No tocante àqueles que colaboram com o funcionamento das Oficinas de Alfabetização – profissionais que possuem algum vínculo ou interferência socioeducativa –, apresentaremos quais são as suas formações (acadêmicas), quanto tempo estão na ONG e onde moram (municípios). Da mesma forma, vamos escutar as

suas histórias em relação as oficinas e aos educandos-pobres atendidos por esta instituição que é objeto deste estudo psicossocial.

### 3.1 A Teoria das Representações Sociais (TRS)

A TRS foi formulada pelo psicólogo social romeno Serge Moscovici, sendo introduzida no campo epistemológico da Psicologia Social início década de 1960, como resultado das suas pesquisas e da publicação da sua tese de doutorado intitulada *La psychanalyse, son image et son public* (*A Psicanálise, sua imagem, seu público*), em 1961. Porém, foi a partir de 1976 – 2ª edição francesa do livro; publicada, em 1978, no Brasil – que, mediante ampla revisão desta obra seminal, a TRS conquistou merecida notoriedade.

Pertencente a um universo diferenciado – do estudo das opiniões, da cognição social e das atitudes –, a TRS constitui-se em uma epistemologia do senso comum (cf. Marková, 2015, p. 81) e procura deslindar os laços que conectam a Psicologia Humana às questões culturais e sociais contemporâneas cotidianas (Moscovici, 2015), tendo também como interesse “relacionar a identidade social das pessoas com representações sociais do seu mundo” (László, 2015, p. 235).

Entendida, dentro da Psicologia Social, como uma forma sociológica (Farr, 1995, p. 31), de acordo com Vala (1996), a TRS trata-se de uma teoria científica sobre os processos cujos indivíduos, em interação social, constroem explicações diante dos objetos/fenômenos sociais. É um campo investigativo voltado aos estudos de como os sujeitos partilham conhecimentos que ajudam a constituir suas realidades comuns mediante à disseminação de crenças e de conjuntos de interpretações que se transformam em ideias e práticas dentro de um grupo social em determinado espaço-tempo histórico.

Jovchelovitch (2015, p. 7) indica, considerando este estudo um empreendimento interdisciplinar, a marca e o marco da TRS: “a dinamicidade dos saberes sociais, sua diversidade interna, e, sobretudo, sua conexão profunda com as condições socioculturais dos lugares e tempos que lhes produzem”. É uma teoria sobre os saberes/conhecimentos sociais que analisa as especificidades dos fenômenos sociais manifestados nos discursos públicos. Explorando o trânsito do conhecimento científico à propagação discursiva cotidiana (Arruda, 2015, p. 103), a TRS propõe-se, dentre outras coisas, a examinar os vínculos estreitos entre

cognição e comunicação, entre operações linguísticas e mentais e entre informação e significação.

Ao aprofundar suas investigações sobre a Psicanálise, as representações e os funcionamentos dos grupos sociais, Moscovici discordava dos pressupostos positivistas – que considerava apenas o pensamento científico como válido (Melo; Carvalho, 2012, p. 94) – e dos princípios funcionalistas dominantes em sua época. Em especial, divergia de Émile Durkheim (1898) e do conceito de *representações coletivas*.

[...] a crítica feita por Moscovici tinha um horizonte mais amplo: ele tentava mostrar que a visão de realidade, como pressuposta pela teoria positivista e funcionalista, era parcial e não dava conta de explicar outras dimensões da realidade, principalmente a dimensão histórico-crítica (Guareschi, 1995, p. 192).

Conforme a análise de Moscovici (2015), Durkheim (1898) considerou – ao elaborar seus estudos sobre o funcionamento da sociedade, dos variados grupos atuantes em seu interior e dos fenômenos sociais – que no sistema social existe uma distinção entre as *representações individuais* (RI) separadamente das *representações coletivas* (RC).

As RI – objeto da Psicologia – seriam variáveis e efêmeras, pois têm em suas essências as consciências particulares de cada pessoa, assim como sua forma de perceber, sentir e conceber as realidades sociais frente às experiências de mundo dos sujeitos. Por sua vez, as RC – objeto da Sociologia – são rígidas, estáveis e exteriores às consciências individuais e englobam a sociedade como um todo. São, ao mesmo tempo, gerais dentro de determinado grupo social, e independem das expressões individuais, com isso, acaba se estabelecendo uma natureza de preservação da imutabilidade dessas representações.

Nesse sentido, Moscovici (2015) afirmou que, na estrutura sociológica proposta por Durkheim, as RC têm por finalidade disseminar a ideia de uniformidade entre cidadãos, condicionando-os a terem comportamentos – formas de agir, pensar e se relacionar – padronizados, conservando tais costumes em seus grupos sociais. Além do mais, os *fatos sociais*<sup>34</sup> foram postos em evidência e, mesmo que existam heterogeneidades nas coletividades,

---

<sup>34</sup> Segundo Durkheim (2007, p. 13, grifo do autor), “*é fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior, [...] que é geral na extensão de uma sociedade dada, e, ao mesmo tempo, possui existência própria, independente de suas manifestações individuais*”. Corresponde à forma coletiva de agir, pensar e sentir; tendo existência própria e sendo independente daquilo que pensa e faz cada indivíduo em particular. Os fatos sociais possuem três características básicas: *coercitividade* (força exercida sobre os sujeitos obrigando-os, mediante constrangimentos, a seguirem as regras, normas e valores sociais vigentes); *exterioridade* (existência de um fenômeno social que atua para além dos sujeitos, independe das vontades individuais); *generalidade* (manifestação de um fenômeno que permeia toda a sociedade).

há uma característica supostamente intrínseca de invariabilidade das representações que as sustentam e as preservam perpassando por gerações.

Contestando essa concepção, Moscovici fez a asserção de que as representações não são inertes nem podem ser determinadas previamente, uma vez que são concebidas, partilhadas, modificadas nas pluralidades das comunicações interpessoais cotidianamente e internalizadas *no e pelos* grupos sociais, isto é, na dinamicidade e multiplicidade constante das relações sociais. Ou seja, “para Moscovici, a perspectiva de Durkheim sobre as representações é demasiado estática. É justamente para sublinhar seus aspectos dinâmicos que modifica o conceito de RC por RS” (Castorina, 2013, p. 44-45). Na interpretação de Duveen (2015, p. 15), deveríamos compreender e “explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas” para os estudos dessas representações.

Sendo assim, sobre o prisma de que os indivíduos, os conhecimentos e as sociedades se forjam imbricados em constantes movimentos de transformações e recriações mútuas oriundas das relações socioculturais, nascem os estudos das Representações Sociais. Dessarte, RS são, na definição de Marková (2015, p. 95-96):

[...] processos e produtos que incluem senso comum pré-reflexivo, bem como várias formas de conhecimentos e crenças pré-reflexivos e reflexões socialmente partilhadas, bem como experiências de realidade, rotinas, crises de vida e tipos habituais de conhecimento. Alguns tipos de conhecimentos são bastante comuns, apesar de não serem de senso comum; outros tipos de conhecimento são mais idiossincráticos.

De modo mais sintético, em uma das citações mais clássicas sobre RS, Denise Jodelet (2001, p. 22) define-as como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum”.

As RS são conjuntos de crenças, explicações, opiniões, imagens, proposições e saberes forjados e internalizados nas ações empíricas, que não possuem em si fundamentos científicos, mas que sobrevivem ao tempo e buscam explicar os acontecimentos, hábitos e as relações mantidas dentro dos grupos sociais. Sendo expressões culturais e reflexos das interações, das comunicações interindividuais; são particulares dos pensamentos sociais e possibilitam evocarmos determinados objetos, fenômenos, sujeitos etc.

A expressão ou termo “representações sociais” pode se referir à teoria (TRS) e, também, aos fenômenos representacionais em si. Conforme Jovchelovitch (2008):

[...] elas são uma **teoria** que oferece um conjunto de conceitos e articulações que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em

processos de comunicação e interação social. E elas podem ser também um **fenômeno**, que se refere a um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as idéias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre os processos sociais e comunicativos que produzem e reproduzem (p. 87, grifo do autor).

Elencando diversas definições, mostrando que este conceito é amplamente polissêmico – multifacetado (Wagner, 1995) – e destacando os aspectos históricos das RS, Villas Bôas (2010, p. 44) ressalta que elas consistem em um espaço conceitual aberto e as representações são sempre “de alguma coisa sustentadas por alguém” (Bauer, 1995, p. 235). O ato de conhecer se faz mediante o movimento de representar, que nada mais é que, mediante símbolos, tornar presente aquilo que está ausente. A faculdade humana de representar nos permite prescindir o objeto e nos “ajuda a sistematizar, descrever, compreender, explicar [e] transformar os fenômenos” (Guareschi, 2007, p. 17).

A reconstituição mental (representação) dos objetos realizada pelos indivíduos provocam defasagens que podem ser de três efeitos ou níveis em relação aos conteúdos representativos (os elementos referentes): a *distorção*, a *suplementação* e a *subtração*. A *distorção* é a atenuação (redução do aspecto) ou acentuação (intensificação do caráter) dos atributos dos objetos/fenômenos representados, embora os seus elementos estejam presentes. A *suplementação* é inserção de propriedades e significações que são pertencentes aos objetos representados. E a *subtração* trata-se da supressão dos predicados pertinentes àquilo representado (cf. Jodelet, 2001, p. 36-37).

Logo, os sujeitos fazem dos objetos simbolizações e (re)interpretações, cujos processos sociocognitivos, as idiossincrasias psicológicas das pessoas, seus sentimentos, suas participações na sociedade e suas manifestações culturais são imprescindíveis para a produção e preservação das representações, das memórias coletivas e das suas historicidades.

Diante disso, podemos indagar: por que criamos RS e quais suas principais funções? O propósito principal de criarmos RS é tornar algo (ou alguma coisa) não familiar (ou estranho) em familiar. Os grupos sociais, dentro de suas particularidades, concebem esta modalidade de saber prático para atuar sobre o mundo, buscando compreender e internalizar os novos elementos, objetos ou fenômenos que se manifestam, aproximando-os/associando-os aos saberes já preconcebidos e às experiências dos sujeitos dentro do grupo social.

As RS são forjadas com o intuito de auxiliar os indivíduos (e o grupo) na identificação, explicação e na tentativa de solucionar problemas cotidianos. Procuramos, assim, nos adaptar diante das novas circunstâncias, moldando nossos comportamentos, estabelecendo formas específicas e legitimadas de nos relacionarmos socialmente. Ademais, as RS constituem



elementos identitários dos sujeitos que são reconhecidos pelo grupo, elas “transportam consigo a marca deste alguém e dependem dele para a sua construção. Consideram o sujeito múltiplo e variado que consiste em identidades nômades que estão numa fase contínua de mudança, sem nunca estarem ‘prontos’” (Arruda, 2015, p. 120).

Suas funções são de contribuir para orientar a comunicação social aumentando o grau de consenso dos indivíduos – mediante processos de formação de condutas – dentro dos grupos. A propósito, Moscovici (2012) indica quatro funções da RS: a) *organização significativa do real*, que atribui sentido aos acontecimentos sociais e aos objetos, gerando um sistema interpretativo mais coerente; b) *organização e orientação dos comportamentos*, promovendo a orientação para a ação e moldando comportamentos; c) *comunicação*, auxiliando na interação da interlocução entre os sujeitos e os grupos; d) *diferenciação social*, distinguindo os grupos a partir das suas singularidades e especificando o modo como cada grupo interage com os demais e se relacionam com as RS.

De maneira semelhante, Abric (1998) apresenta sua interpretação acerca das finalidades das RS, estabelecendo as funções: de *saber*, *identitária*, de *orientação* e *justificadora*. A dimensão *cognitiva* (do saber) possibilita a compreensão e explicação da realidade social, volta-se ao modo como os conhecimentos são assimilados e disseminados. A função *identitária* participa das definições das identidades, contribuindo para que os indivíduos sejam reconhecidos e se posicionem socialmente, afetando o sentimento de pertença dos sujeitos e as constituições das identidades dos grupos sociais. O papel *orientador* guia nossos comportamentos, interferindo em nossas ações cotidianas, ajudando na organização das nossas práticas sociais e na manutenção das relações e comunicações interpessoais. E a função *justificadora* é relativa à aceitação das justificativas que temos para realizar tomadas de decisões e comportamentos dentro dos grupos sociais.

Neste ponto, cabe uma elucidação indispensável: há outras formas representacionais que não são exclusivamente sociais. Deschamps e Moliner (2009), na obra clássica “A identidade em Psicologia Social”, dedicam alguns capítulos que contemplam os conceitos e as diferenciações dessas representações. Em um movimento de síntese, Ferreira (2020a) elenca os principais conceitos ou manifestações representativas.

- a) **As representações cognitivas:** representações que agrupam tanto elementos iconográficos, que poderíamos chamar de imagens mentais, como elementos simbólicos relativos aos objetos veiculados e atualizados constantemente pelos sujeitos.
- b) **As representações de si:** representações produzidas pelo próprio indivíduo a respeito de si mesmo.

- c) **As representações intergrupais:** representações partilhadas por um grupo e relativas ao próprio grupo ou um “outro” grupo.
- d) **As representações do social:** representações partilhadas por um grupo e relativas às hierarquias sociais.
- e) **As representações coletivas:** representações da sociedade, estáveis no tempo e na cultura, que se impõem aos indivíduos.
- f) **As representações sociais:** representações construídas, a partir do processo de ancoragem e objetivação, de um objeto por um determinado grupo. (p. 49, grifo nosso).

Como podemos ver, existem representações de diversos tipos e que podem fazer parte da realidade investigada, porém, é válido lembrar que o foco analítico para a compreensão das práticas socioeducativas e das relações sociais no espaço não escolar é na busca das representações sociais.

Dando continuidade, anteriormente, compreendemos o(s) conceito(s) de RS, vimos algumas características, explicamos a razão de criarmos essa modalidade de conhecimento e apresentamos suas principais funções. Mas, afinal, como as RS são formadas? A constituição das RS implica necessariamente em dois processos ou mecanismos basilares: a *ancoragem* e a *objetivação*.

A *ancoragem* é a nomeação e categorização dos objetos, das ações humanas e dos fenômenos que se apresentam na sociedade. Ela desenrola-se em prol da familiarização dos indivíduos com o mundo externo, para que eles possam se apropriar das coisas, explicar os acontecimentos e interagir em seu meio social. Segundo Maurício (2009, p. 251), a ancoragem é o enraizamento da representação no tecido social, se tratando da sua “inserção no pensamento preexistente”. Corresponde ao processo de integração de alguma coisa incomum, ou perturbadora, ao nosso sistema categórico particular, levando os indivíduos e o grupo à incorporação daquilo que é novo, que será nomeado tendo como referência determinado valor semântico e classificando-o hierarquicamente. Ancorar é “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (Moscovici, 2015, p. 61).

A *objetivação*, que ocorre de forma justaposta ou concomitante ao processo supracitado mediante relação dialética, é a materialização de ideias, noções e imagens simbólicas, ou seja, de elementos abstratos – que se transformam por intermédio dos recursos de pensamento e da linguagem – em concretos, passando a constituir a organização da realidade social. A objetivação “se refere às informações e noções relativas ao objeto que são filtradas, condensando-se em imagens ou esquemas” (Magalhães; Maia; Alves-Mazzotti, 2009, p. 17). Em outras palavras, a objetivação exprime a transposição de esquemas conceituais pelas suas contrapartidas materiais agregando seus significados. Assim, “objetivar é descobrir a qualidade

icônica de uma ideia ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (Moscovici, 2015, p. 71-72).

Por conseguinte, esses dois processos têm o intuito de promover – ao passo que atribui valores a partir daquilo que é ou não preferível para um grupo específico dentro da sociedade – o deslocamento do exterior para o interior de algo que é estranho/desconhecido aos sujeitos e ao grupo. Para isso, o indivíduo, permeado na parcialidade, realiza a rotulação e a classificação de alguma coisa (objeto/fenômeno), enquadrando-a junto àquilo que é comum aos seus conhecimentos, pautando-se em algum tipo de hierarquia que atenda os processos representativos correspondentes ao seu grupo social.

A *ancoragem* e a *objetivação* se configuram como recursos típicos das RS para propiciar mediações sociocognitivas, nas quais os sujeitos tendem a alocar a produção dos saberes abstratos (simbólicos) ao grau mais possível de materialização (concretude) dos conhecimentos, tornando-os, assim, próximos (comuns) à vida social. À medida que esses processos se desenvolvem de modo permanente e dinâmico entre os objetos sociais, os fenômenos e as pessoas em constante interação – por afetar as estruturas psicossociais de todo corpo social envolvido –, eles se colocam como elementos essenciais para a composição das identidades dos grupos e manutenção nas relações sociais.

Por fim, há na TRS uma distinção entre dois universos chamados de *consensual* e *reificado* (dimensões para a produção do conhecimento), definindo-se o *lôcus* que as RS ocupam na sociedade. No *universo consensual*, a sociedade é composta por grupos de indivíduos que são livres em suas interações comunicativas e, costumeiramente, falam em nome do grupo, expressando suas opiniões, revelando seus pontos de vista, compartilhando imagens e ideias que podem ser consideradas certas e reciprocamente aceitas. No *universo reificado*, a sociedade é formada por sistemas de entidades sólidas, indiferentes às individualidades, cujos sujeitos são desiguais e apenas adquirindo competência é que aumentarão o grau de participação e influência em seus grupos de pertença social.

Fica estabelecido o plano científico (*universo reificado*) – permeado no crivo da razão e do questionamento rigoroso – e é definido o plano que dialoga com o conhecimento do senso comum (*universo consensual*) –, não sendo necessárias comprovações de cunho epistemológico –, ambiente natural para o desenvolvimento e proliferação das RS.

Enfim, este tópico apresentou a TRS, formulada por Moscovici, e central para as demais abordagens e para os estudos sobre as RS de educandos empobrecidos. Por ser o “epicentro” que causou uma nova forma de se estudar as representações na Psicologia Social, procuramos detalhar conceitualmente as ideias mais indispensáveis aos leitores que conhecem e,

igualmente, àqueles que não têm familiaridade com a teoria. Essa seção teve, também, a finalidade de dar subsídios teóricos à compreensão de uma das principais perspectivas de estudo, pesquisa e trabalho de Willem Doise e seu grupo de pesquisadores: a *abordagem societal*.

### 3.1.1 A abordagem societal de Willem Doise

Dando continuidade aos estudos da TRS, Willem Doise, um colaborador bem próximo de Moscovici (Jesuino, 2019), desenvolveu com a sua equipe<sup>35</sup> a *abordagem societal, sociodinâmica* (De Rosa, 2014) ou *posicional* (Campos, 2021), priorizando as conjunturas nas quais as representações sociais são geradas e as formas como são disseminadas. Para Doise, a TRS consiste em uma “grande teoria” das Ciências Humanas tratando-se de uma concepção mais geral e propõe conceitos basilares possibilitando o avanço das pesquisas de modo a suscitar estudos aprofundados e específicos.

Em um viés mais sociológico, levando em consideração os valores como representações sociais normativas, Doise (2001a; 2001b; 2002) procura compreender como as RS se formam, manifestam e se modificam conforme os níveis de ancoragem apresentados nas relações interpessoais e os posicionamentos dos indivíduos diante das suas culturas, dos processos psicossociológicos e das mudanças ocorridas nesses processos. Essa perspectiva teórica lida mais designadamente com a “dimensão das ‘condições de produção e circulação das representações sociais’” (SÁ, 1998, p. 74).

Passa a ser decisiva a forma como os sujeitos estão inseridos socialmente – a posição que eles ocupam em seus grupos –, porque irá interferir no modo como compreendem as realidades e atuam sobre o ambiente social, sendo potencialmente fonte para as alternâncias das representações sociais. O esforço do trabalho de Doise mostra que as dinâmicas representacionais devem ser estudadas voltando-se para os seus contextos e analisando as relações sociais. O foco da abordagem está na maneira como as pessoas “pertencentes a uma mesma cultura classificam informações de acordo com posições comuns, por exemplo, profissão, gênero, entre outras” (Lima; Campos, 2019, p. 128). Assim, é necessário aprofundar

---

<sup>35</sup> Doise, e importantes estudiosos (Alain Clémence, Fabio Lorenzi Cioldi, Christian Staerklé, Gabriel Mugny, Claude Deschamps, Dario Spini, Monique Herrera, Marisa Zavalloni, Anne-Nelly Perret-Clermont, Anne Sinclair, dentre outros) formaram o grupo conhecido como Escola de Genebra.

a investigação das interações do/no grupo ponderando as posições dos indivíduos (em nosso caso, os educadores sociais) no campo social de atuação.

Conforme Almeida (2009), a abordagem de Doise tem por finalidade descobrir de que forma as articulações entre o individual e o coletivo forjam mecanismos de interação que fazem com que os sujeitos, nas dinâmicas das relações sociais, constituam as representações sociais, fundamentando-as em dois aspectos: crenças e filtros de escolhas sociocognitivas.

Mediante às crenças, segundo Moscovici (2015), os indivíduos e o grupo não somente mantêm relações concretas (palpáveis) com aquilo que está presente; eles criam conexões representacionais (simbólicas) num mundo onde se apresentam e encarnam seus personagens a partir de imagens que constituem suas relações sociais e identidades. Nessa dinâmica, os filtros sociocognitivos são as óticas que os indivíduos dispõem para definir o que vão fazer, quais atitudes irão operar, como irão agir. Os filtros sociocognitivos servem de “lentes” para focalizar e interpretar as realidades e tomar decisões, fazendo determinadas escolhas e pondo como prioridade aquilo que é preferível a eles e ao grupo. Nesse sentido, para Alves-Mazzotti (2008), a concepção de Doise constata que:

[...] é possível adotar uma abordagem mais integrada das atitudes, articulando o estudo no nível do indivíduo à sua inserção em sistemas de natureza societal e às relações simbólicas entre atores sociais, sem se restringir a diferenças entre indivíduos, mas incluindo diferenças entre grupos e entre culturas (p. 35).

Doise (2001a; 2001b; 2002) compreende as RS como princípios geradores de tomadas de ações que marcam socialmente os indivíduos e os grupos no tecido social. Dedicando-se mais ao estudo da ancoragem em relação à objetivação, este teórico volta-se mais ao processo de classificação e nomeação concernentes à configuração do pensamento já estabelecido e à dinâmica da organização social. As RS serão concebidas, ancoradas e incorporadas ao *locus* e ao arranjo do campo social em questão. Para o autor, as RS são:

[...] os princípios organizadores dessas relações simbólicas entre atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo (Doise, 2001a, p. 193).

Ocorrendo a partir dos sistemas comunicativos, as tomadas de posições estão relacionadas com os objetos de conhecimento do grupo e das pessoas, sendo importantes para construção de significativas relações que marcam as inserções sociais desses agentes (e do coletivo), no qual o processo de ancoragem está associado ao estrato social (ou a classe) em

que as RS são constituídas. Dessa forma, para compreendermos a hierarquia de valores, as categorias, as normas e as relações mantidas pelos indivíduos dentro dos seus respectivos grupos sociais, faz-se necessário considerar a ancoragem das decisões tomadas pelo grupo diante das realidades simbólicas forjadas nas experiências de seus membros.

A ancoragem social, para Doise, reafirma o indivíduo dentro do grupo de pertença, legitimando as suas posturas e sancionando suas atitudes, fixando as representações e enraizando socialmente as crenças comuns simbólicas por intermédio das suas inserções no pensamento preexistente, integrando o novo (objeto/fenômeno) ao quadro de referência anterior do grupo. A ancoragem faz com que os sujeitos tomem decisões, atitudes e justifiquem suas práticas políticas, sociais, religiosas, educativas, ideológicas etc. dentro dos grupos, tornando “natural” as ações culturais. Assim, a ancoragem nos dá indícios de que determinada RS é o elemento central de organização de um grupo, que irá se movimentar no entorno desse tipo de representação para que os sujeitos realizem determinadas práticas e funções sociais.

De acordo com Cabecinhas (2004, p. 131), para Doise as significações das RS estão ancoradas sempre em valores semânticos mais amplos que interferem nas relações simbólicas típicas de um campo social. A ancoragem passa a ter mais relevância para Doise – interessado na forma como as RS agem como marcadores das relações interpessoais e grupais – porque através dela vão se expressar as relações sociais e a organização entre o psicológico e o social. Em suma, a ancoragem está vinculada às relações sociais e como essas relações são mediadas por campos simbólicos.

Então, justifica-se a atualização da abordagem societal liderada por Doise porque estamos preocupados com as atitudes que as RS provocam nos sujeitos. Pretendemos analisar as tomadas de posições para entender como se desenvolve a organização das práticas socioeducativas com os pobres. Partindo do princípio que as RS guiam os sujeitos em suas decisões em relação aos objetos, fenômenos e outros indivíduos, procuramos examinar o modo como os profissionais da educação se relacionam com os educandos, como selecionam os materiais didáticos, como montam as metodologias; ou seja, quais ações e escolhas são postas em prática com os grupos periféricos e que fazem esses educadores serem reconhecidos.

Nessa conjuntura, ao passo que Doise dá maior importância à ancoragem, podemos analisar como as RS estão marcadas socialmente fazendo filtros sociocognitivos nas escolhas dos educadores sociais. Direcionamos, por conseguinte, o estudo da RS tentando identificar como elas promovem atitudes que são reguladoras das vidas sociais, como implicam nas relações interpessoais. Nossa intenção é compreender como as RS funcionam como filtros pelos

quais os sujeitos escolhem ter determinadas posturas dentro da realidade de acordo com seus grupos sociais.

Consideremos que, nas relações sociais, os sistemas de crenças entre os indivíduos fortalecem o surgimento, a organização e o funcionamento de ações cognitivas geradas ao longo da interação intragrupal. Essas representações mentais tendem a caracterizar os sujeitos e a influenciar em suas atividades cotidianas. Elas pegam os objetos que se apresentam e os internalizam, restaurando-os, posteriormente, simbolicamente. Em vista disso, as RS correspondem a determinadas reproduções mentais, e, por meio das primeiras, criam-se vínculos e explicações entre a ordem societal e o individual.

Os *conflitos sociocognitivos* – que originam as RS – agem como recursos que implicam moldando os exercícios das pessoas e, conseqüentemente, influenciam no andamento do grupo social composto pela integralidade das ações, dos valores e as crenças conjuntas, compartilhadas. O conflito sociocognitivo – que, segundo Almeida (2009), é a comparação e o embate entre respostas discrepantes (ou antagônicas) que possibilitam o surgimento de novas respostas – se desenvolvem ao passo que ocorrem divergências entre as variadas formas de interpretação acerca de contemplar ou resolver determinados problemas diante dos objetos ou circunstâncias sociais que nos afligem.

Os conflitos sociocognitivos ocorrem no instante em que, numa mesma circunstância de interação social, produzimos enfoques cognitivos diferentes para solucionarmos o mesmo problema ou desafio. Embora possam parecer apenas conflituosos – no sentido negativo –, os conflitos sociocognitivos favorecem o desenvolvimento cognitivo e a coordenação do pensamento social/grupal para que os indivíduos estabeleçam soluções diante dos desafios cotidianos.

As *marcações sociais* se apresentam como mecanismos que funcionam como reguladores sociais, não atuando diretamente na relação entre os indivíduos, mas sob a coordenação das relações cognitivas existentes entre eles e as regras que mediam as ações entre aquilo que é simbólico e o que é real. A marcação social está articulada às posições, às funções e *status* dos indivíduos dentro dos seus grupos de pertença. Ela carrega significados, valores, crenças e é consequência das atitudes dos sujeitos durante as relações sociais. A marcação social diz respeito ao lugar que os sujeitos ocupam em relação aos demais indivíduos do grupo, conseqüentemente, implica em hierarquização na relação “eu-outro”. “Ela caracteriza, por um lado, uma correspondência entre as relações cognitivas a estabelecer e, por outro, normas que regem uma divisão entre indivíduos em interação real ou simbólica” (Doise, 2001b, p. 315). A marcação social pode ser percebida através da forma como os educadores marcam os educandos

empobrecidos, a partir das representações e relações sociais, influenciando o modo como são organizadas suas práticas, as metodologias e as tomadas de posições diante dos outros indivíduos no grupo.

Ainda, antes de nos encaminharmos para o final nesta seção, cabe ressaltar que as pesquisas desenvolvidas na abordagem societal presumem 4 (quatro) níveis de análise e explicação em Psicologia Social sobre as RS, conforme Doise (1982). Primeiramente, dá-se ênfase na descrição dos processos intraindividuais: nas formas como as pessoas, nas dinâmicas sociais, organizam suas experiências, suas percepções e comportamentos (Almeida, 2009). Segundo, tem-se prioridade nos processos interindividuais e situacionais: procura entender os princípios explicativos das relações sociais, verificando como os sujeitos interagem em determinada circunstância desconsiderando as diferentes posições possivelmente ocupadas (Cabecinhas, 2004).

O terceiro é relativo aos processos de nível posicional: considera explicitamente os diferentes estatutos sociais ou posições previamente existentes entre os indivíduos nas relações sociais para averiguar como elas (as inserções sociais) moldam os dois processos anteriores e as várias formas de interação. O quarto é o nível ideológico: destaca as normas e os valores sociais, as representações, os sistemas de crença, as produções ideológicas e culturais típicas dos grupos que irão interferir nos comportamentos dos sujeitos que os integram gerando diferenças e mantendo a ordem social (Sá, 1996).

Dentro dessa perspectiva investigativa, o “Modelo Tridimensional”, proposto por Doise (2002, p. 30) e seus colaboradores, – também conhecido como “Paradigma das Três Fases” (Palmonari, 2009) – apresenta-se como mecanismo de estudo das RS, tendo relevância em nossa análise da constituição das relações e práticas dos educadores sociais. Cada fase desse modelo possui sua hipótese particular, como veremos abaixo.

A primeira hipótese remete-se a existência – entre os indivíduos de um mesmo grupo social – da troca de crenças comuns diante dos objetos/fenômenos sociais. Nas relações comunicativas, que estabelecem referências mediante à linguagem utilizada, são constituídas RS que se traduzem em pontos comuns, nas quais seus membros tendem a partilhar a produção de conhecimentos reais e simbólicos. Assim, devemos “começar pela identificação dos elementos de base comum sobre o objeto para os diferentes membros de uma população – o *campo comum da representação*” (Arruda, 2014, p. 455, grifo nosso).

A segunda hipótese é concernente à compreensão da origem das diferenças, das dessemelhanças que caracterizam as (re)ações – tomadas de posições – dos indivíduos frente aos objetos (fenômenos) apresentados. Procura explicar os motivos e as formas cujos sujeitos,



nas relações estabelecidas com tais objetos, se estabelecem a partir de modos diferenciados entre si. Neste estágio, estudar as RS configura caracterizar os *princípios que coordenam as variações individuais*.

Por último, a terceira hipótese afirma que as RS – não somente expressa a consonância (promovida pelos contrastes e adaptações) entre os sujeitos –, mas também são “caracterizadas por ancoragens das tomadas de posição em outras realidades simbólicas coletivas” (Almeida, 2009, p. 728). As RS, desse modo, se exprimem nas formas perceptivas pelas quais as pessoas forjam as relações em seus grupos, estabelecendo categorias ao passo que partilham experiências sociais e definem suas posições e o sentimento de pertença grupal. Nesta etapa, o estudo das RS deve identificar as *âncoras nas diferenças individuais*.

A aplicação das três hipóteses – a) partilhas das crenças comuns no campo simbólico; b) princípios organizadores das tomadas de posições individuais; c) âncoras nas relações entre os indivíduos do grupo – se faz pertinente diante da compreensão das RS porque remete ao processo de compreensão das práticas e relações socioeducativas presente neste estudo.

Portanto, na abordagem societal de Doise se compreende que existe o compartilhamento de crenças comuns entre os membros do grupo frente ao objeto social, sendo necessário entender os motivos dos sujeitos agirem (ou não) de formas diferentes nas relações mantidas com esses objetos e suas representações, considerando que as RS são definidas por âncoras que justificam como os indivíduos se prontificam socialmente.

Podemos utilizar esta perspectiva como forma de leitura e de compreensão de como os grupos e os indivíduos se movimentam psicossocialmente em relação à pobreza nos processos formativos (de ensino-aprendizagem) nos espaços não escolares. Essa concepção orienta os estudos das RS de pobreza em Ferreira (2012; 2016; 2017a; 2017b; 2018a), pormenorizada no primeiro Capítulo (Seção 1.1.1). Visto todo o aporte teórico nuclear deste estudo, prosseguiremos em direção à metodologia de investigação, o método de análise e a Instituição onde todo o material em campo foi confeccionado.

### **3.2 A Metodologia de investigação aplicada no campo da Educação**

A metodologia, para Fonseca (2002), consiste no estudo e na escolha dos caminhos e dos instrumentos aplicados para o desenvolvimento de pesquisas científicas. Pensando etimologicamente, a origem da palavra metodologia é composta pelos termos *methodos*

(organização) e *logos* (sistematização do estudo). Porém, mais que apenas criação de procedimentos, ela deverá estar em consonância com a teoria que sustenta a estrutura investigativa do pesquisador, à medida que dialoga com o objeto de pesquisa. Na definição de Minayo (2007, p. 44), a metodologia deve atender a estes pontos:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Em sintonia com esses pressupostos, esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, haja vista que está comprometida com transformações sociais desvinculadas dos paradigmas positivistas, partindo da ideia-força de que os indivíduos procedem em função de percepções, valores, crenças e sentimentos próprios e seus comportamentos possuem significados e sentidos, e cada um deles “não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1998, p. 131), necessitando ser manifestado e (re)interpretado desde seus aspectos histórico-culturais, tais quais as RS de pobreza.

Pesquisas qualitativas implicam nas interpretações do mundo a partir dos sujeitos e dos fenômenos evidenciados (Denzin; Lincoln, 2006). Além disso, abordagens qualitativas atribuem fundamental relevância aos relatos dos agentes socioeducativos presentes no campo de inquirição, dando grande importância “aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles (Vieira; Zouain, 2005), prezando pelo detalhamento descritivo dos elementos e fenômenos envolvidos no estudo que são imprescindíveis para encontrarmos indícios de RS.

E, devido sua complexidade, o pesquisador tem o encargo de tornar o mais compreensível possível suas ações e objetivos àqueles que não acompanharam o percurso investigativo. Deve empenhar-se na “descrição explícita e sistemática de todos os passos do processo, desde a seleção e definição dos problemas até os resultados finais pelos quais as conclusões foram alcançadas e fundamentadas” (Goldenberg, 2011, p. 48-49). Esses princípios estão postos na fluidez desta dissertação em suas respectivas seções.

Nesse sentido, anunciamos que esta pesquisa foi realizada externamente (em campo) durante o período de março a dezembro de 2022, resultando em um total de 36 (trinta e seis) visitas ao local. A pretensão foi acompanhar e entrevistar esses educadores durante suas práticas cotidianas, e os registros englobaram: o acompanhamento da dinâmica interpessoal

desenvolvida no ambiente educativo, isto é, das relações sociais promovidas por todos os atores da Educação (educadores e educando); a prática educacional, ou seja, como os educadores sociais organizam os encontros, quais as metodologias, quais materiais didático-pedagógicos são utilizados e quais são as prioridades para atender os processos formativos dos educandos (de ensino-aprendizagem); a captação dos comportamentos dos sujeitos dentro do grupo diante das manifestações de pobreza, tanto nos discursos quanto na maneira de tratar os educandos. Priorizou-se, por conseguinte, a apreensão das possíveis RS de pobreza manifestadas acerca dos educandos oriundos das camadas empobrecidas.

Privilegiando a descrição das ações socioeducativas desenvolvidas pelos educadores sociais nas Oficinas de Alfabetização, no Instituto Abraço do Tigre, os instrumentos utilizados foram: as confecções de diários de campo e entrevistas semiestruturadas.

O diário de campo é um documento construído, costumeiramente, em um caderno simples, no qual o pesquisador registra detalhadamente os dados – informações, reflexões e ideias que surgem no decorrer da sua pesquisa –, organizando os elementos relevantes para alcançar os objetivos basilares do seu trabalho.

[...] O diário de campo consiste em um instrumento capaz de possibilitar o exercício acadêmico na busca da identidade profissional à medida que através de aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios. É um documento que apresenta um caráter descritivo – analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas. O diário consiste em uma fonte inesgotável de construção e reconstrução do conhecimento profissional (Lewgoy; Arruda, 2004, p. 123-124).

Trata-se, assim, de um instrumento substancial para a realização de uma pesquisa científica na seara educacional, sendo utilizado como forma de sistematizar as experiências e, posteriormente, assessorar a análise do material suscetível de interpretação.

Neste trabalho, os dados foram registrados e organizados através do software *Word* (ferramenta da empresa *Microsoft*), mediante utilização de dispositivos eletrônicos (*tablet e smartphone*), a partir da permissão do grupo de educadores sociais e dos educandos, com a finalidade de otimizar a captação dos fenômenos (tornar mais ágil a escrita). A estrutura básica – *noema, noese e variação* ou *redução eidética* (detalhada na Seção 3.2.2) – foi dividida em cores específicas para cada ação descrita, que correspondem, respectivamente, ao azul, preto e vermelho. Tal recurso teve como pretensão tornar mais didática a produção textual, a própria compreensão do arranjo do diário de campo no ato da pesquisa e, posteriormente, facilitar a análise das informações para interpretação das RS.

Antes de falar sobre as entrevistas semiestruturadas, é válido lembrar que a entrevista é um modo de “interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca” (Fraser; Gondim, 2004, p. 139).

As entrevistas semiestruturadas são características de pesquisas com abordagem qualitativa e possuem previamente um roteiro elaborado (vide “Apêndice A”). Elas têm como caráter básico questionamentos respaldados em hipóteses e teorias articuladas à pesquisa, favorecendo “não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão” (Triviños, 1987, p. 152), nas manifestações sociais, possibilitando a atuação consciente do investigador na coleta de materiais (informações).

Nela, o entrevistador norteia-se em um “roteiro base”, contudo, flexível ao permitir desdobramentos durante o diálogo com o entrevistador. A entrevista semiestruturada prioriza um assunto no qual definimos um *script* com as indagações e questões centrais, cujos outros conteúdos surgirão inerentes ao cenário momentâneo construído no decorrer da própria entrevista. Dentre suas relevâncias, estão as livres formas pelas quais as respostas surgem e, também, a não padronização das mesmas.

Enfim, a metodologia investigativa e os instrumentos utilizados foram rigorosamente elaborados a partir do aporte teórico e, especialmente nesse caso, baseada na Fenomenologia husserliana, conduzindo todos os movimentos do pesquisador em suas ações nas Oficinas de Alfabetização.

### 3.2.1 A Filosofia Fenomenológica Transcendental de Edmund Husserl

Para a realização da investigação em campo e para a organização do material coletado, optou-se como fundamentação Filosófica a Fenomenologia Transcendental elaborada por Edmund Husserl (2000; 2006; 2008a; 2008b). A preferência por esse campo epistemológico tem como finalidade de desenvolver uma pesquisa externa (de assimilação dos fenômenos) que estivesse embasada em um paradigma científico que pudesse assegurar uma metodologia de pesquisa de forma eficaz. Assim, ao utilizar da Fenomenologia, o estudo buscou desvencilhar-se do senso comum muitas vezes impregnado nos investigadores, indo além das aparências e percepções vagas dos fatos, procurando captar, da forma mais rigorosa possível, as realidades apresentadas no mundo vivido.

A fenomenologia, termo que provém de dois vocábulos gregos, *phainesthai*, que significa “aquilo que se apresenta ou que se mostra” e *logos*, sufixo que significa “explicação”, “razão” ou “estudo”, pode ser definida como a “descrição daquilo que aparece ou ciência que tem como objetivo ou projeto essa descrição” (Abbagnano, 2000, p. 437). Apresentando-se como um “método”<sup>36</sup> e como uma forma de ver os dados, trata-se do “ensaio de uma *descrição direta de nossa experiência tal como ela é*” (Triviños, 1987, p. 43, grifo do autor) e uma das correntes filosóficas mais influentes do século XX, na qual diversos intelectuais, como os do existencialismo, se favoreceram desse pensamento para fundamentar suas teorias.

De acordo com Moreira (2004), provavelmente, o termo fenomenologia foi empregado pela primeira vez pelo filósofo, físico e matemático suíço-alemão Johann Heinrich Lambert (1728-1777) e, mais tarde, por Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), na sua obra clássica *Fenomenologia do Espírito*, de 1807. Entretanto, seria Husserl quem iria sistematizar a Fenomenologia enquanto Filosofia, que dá suporte à reflexão metodológica utilizada nesta pesquisa dissertativa. Com o seu esforço intelectual, Husserl influenciou teóricos clássicos, como Martin Heidegger (1889-1976), Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), Alfred Schütz (1899-1959) e Jean Paul Sartre (1905-1980), que usufruíram do seu pensamento.

Husserl (2000), na obra *Investigações Lógicas*, define a Fenomenologia como:

Uma descrição da estrutura específica do fenômeno (fluxo imanente de vivências que constitui a consciência) e, como descrição de estrutura da consciência enquanto constituinte, isto é, condição a priori de possibilidades do conhecimento, o é na medida em que ela, enquanto Consciência Transcendental, constitui as significações e na medida em que conhecer é pura e simplesmente apreender (no nível empírico) ou constituir (no nível transcendental) os significados dos acontecimentos naturais e psíquicos. A fenomenologia aparece, assim, como filosofia transcendental (p. 6-7).

A Fenomenologia Transcendental põe-se como um pensamento que questiona e tende a se afastar das proposições do apriorismo idealista. Ela empenha-se em voltar-se para os dados imediatos concretos da realidade, ponto fundamental cujas teorias filosóficas, para Husserl, deveriam se respaldar.

Nessa concepção, esse intelectual desejava estabelecer uma alternativa frente às propostas positivistas e metafísicas até então afirmadas, rompendo com o pragmatismo científico existente mediante o comprometimento com um método filosófico que conhecesse a

---

<sup>36</sup> Conforme o próprio Husserl: “‘Fenomenologia’ – designa uma ciência, uma conexão de disciplinas científicas; mas, ao mesmo tempo e acima de tudo, ‘fenomenologia’ um método e um atitude intelectual: a *atitude intelectual* especificamente *filosófica*, o *método* especificamente *filosófico*” (Id., 2008b, p. 46, grifo do autor).

realidade assentando-se no empirismo que conduzisse os indivíduos às essências possíveis das coisas de modo consciente, a partir das experiências vivenciadas pelos mesmos.

O sujeito precisaria se prontificar diante da experiência dando prioridade àquilo que Husserl colocou como voltar “às coisas mesmas” ou “ir ao encontro das coisas em si mesmas” (2008a, p. 17), que corresponde a deixar-se ir à direção da aparição imediata dos objetos/fenômenos que se evidenciam, não recorrendo às reflexões a priori às “coisas”, tendo como objetivo não interferir na interpretação do fenômeno em si apresentado, permitindo olhá-lo conforme ele se expressa em seu pleno sentido e partir das interpretações e percepções possíveis dos sujeitos. Reafirmando esse entendimento, Depraz (2011, p. 27) acrescenta que “voltar às coisas mesmas é recusar as argumentações doutrinárias e os sistemas autocoerentes em proveito das interrogações nativas suscitadas pelo mundo a nossa volta e das quais nossa viva reflexão se alimenta”.

Para tal, faz-se necessário implementar a suspensão de qualquer julgamento prévio acerca dos fenômenos que se apresentam, em razão de que, na ótica de Husserl (2008b), os acontecimentos e as coisas que nos cercam são trazidos às consciências das pessoas de forma particular da maneira com a qual se manifestam para nós. Sendo assim, o conceito de fenômeno é imprescindível para o entendimento do pensamento filosófico husserliano. Na interpretação de Ferreira (2015b, p. 7):

O fenômeno seria esta apresentação da realidade aos sujeitos situada na sua experiência tanto imanente quanto transcendente ao próprio sujeito e a realidade a ser conhecida. Assim sendo, a experiência que fazemos da realidade constitui em nós não somente a forma como conhecemos o mundo, mas como nos movimentaremos nele.

O fenômeno é aquilo que se manifesta ou aparece, mais especificamente, trata-se da forma como essa realidade se apresenta, ou ainda, é o modo como aquilo que se manifesta ou se mostra pelos sentidos. Efetivamente, significa “o que aparece” (Husserl, 2008b). Portanto, os indivíduos devem vivenciar suas experiências e organizá-las em prol de apreender a natureza dos fatos que se revelam.

A Fenomenologia Transcendental não tem como finalidade relatar os acontecimentos postos como verdadeiros, não obstante, consiste em estudar os fenômenos e como eles são percebidos no mundo pelas pessoas perante suas subjetividades e multiplicidades interpretativas. Ou seja, a fenomenologia procura descrever as vivências a partir das singularidades e formas concretas de acordo com o que cada pessoa tem de experiências nos processos de conhecimento do mundo.

Husserl defende que a base de um conhecimento mais sólido da realidade se daria através da própria experiência e da intuição que a mesma exerce sobre a pessoa diante do ato de conhecer. Na interpretação de Depraz (2011, p. 28), “um objeto não é conhecido no sentido forte do termo, a não ser que ele me seja dado em uma evidência intuitiva que resulte de uma atestação em primeira pessoa”.

Nesse sentido, os movimentos de conhecer e compreender são, por fim, conduzidos pela ação de uma “intuição doadora” originária de significação (Capalbo, 1984, p. 139), que Husserl (2006) vai afirmar que é aquilo que se revela vindo do próprio objeto ou fenômeno de determinada realidade, e que devem ser recebidas sem reduzir o seu valor e sem extrapolar sua natureza, isto é, deve-se tentar interpretar a realidade tal qual ela se apresenta.

Somando-se a esse entendimento, a expressão “evidência intuitiva” traz em sua ideia central a ação de colocar a visão – o procedimento de contemplar – como o critério mais puro da construção da verdade, desviando-se de criações míticas ou de pressuposições ilusórias projetadas sobre os fenômenos vivenciados. Passa a ser competência do observador examinar atentamente as circunstâncias conhecidas por ele.

Frente a isso, Husserl não atribui um poder infundável à força da evidência (à dinâmica da realidade em mostrar-se), uma vez que ela é contrabalanceada pela resistência que emana das próprias coisas. Intuição e evidência acabam proporcionando um equilíbrio entre os indícios que naturalmente se revelam e os limites impostos pelos objetos que se anunciam.

Nessa esfera, Depraz (2011) aponta que Husserl definiu e diferenciou 3 (três) formas de evidências que têm por finalidade explicar a relação entre aquilo que os indivíduos assimilam e aquilo que o mundo concreto – das coisas físicas – apresenta na formação da ordem cognitiva de cada sujeito.

A *evidência apodítica* é aquela que é evidente, que é demonstrada e não há possibilidade de contestarmos: nada mais é que uma lógica necessariamente verdadeira. Nisso, a experiência e a análise de determinada situação expressam resultados que não poderiam ser de outra forma, como, por exemplo, a exploração de um objeto espacial como um cubo. Independentemente do tipo de análise, ou de quem o examine, haverá uma asserção incontestável quanto a sua forma geométrica, a partir do momento que um cubo não pode ser concebido de outra forma a não ser como possuidor de seis lados (faces).

Já a *evidência adequada* atua como forma de potencializar ou aprofundar a compreensão das evidências fenomenológicas *apodíticas*. A adequação quer dizer que, para tal afirmação, ocorreu, obrigatoriamente, a expurgação de todas as incertezas contidas. Assim, toda a problematização da questão seria desenvolvida, todas as implicações seriam delineadas, pois

nada pode ser compreendido totalmente, nem mesmo nas Ciências mais rigorosas. Desse jeito, é costumeiramente plausível que uma pessoa – ao estudar História – entenda que o conceito de *presente* esteja articulado com os conceitos de *passado* e *futuro*, conquanto, a compreensão do significado de presente não esteja nítida.

A *evidência presuntiva*, por último, é aquela que coloca aquilo que o fenômeno apresenta como passível de interpretações, isto é, de prováveis compreensões advindas das pessoas. Ratificando a compreensão das formas de *evidências*:

[...] a evidência *apodictique* confere ao sujeito um poder de verdade indubitável, enquanto a evidência *adequada* se apresenta como um ideal regulador em busca do qual o sujeito experimenta a tenacidade do em-si da natureza; enfim, a evidência “daquilo que vai de si mesmo” (*Selbstverständlichkeit*) permanece *presuntiva*, quer dizer, hipotética: o sujeito não pode senão lhe dar seu assentimento sem garantia de prova (Depraz, 2011, p. 30, grifo do autor).

Segundo a filósofa francesa, existem 3 (três) *qualidades de intuição* que correspondem às formas de *evidências* acima elencadas, sendo elas: a *intuição categorial*, que atua sobre verdades inquestionáveis a partir do momento que não pretende colocar em dúvida a veracidade do objeto, sendo essa tão somente formal; a *intuição sensível*, permanecendo esta imbricada à eventualidade do fenômeno, exposta a sua condicionalidade e vulnerabilidade. Ou seja, o investigador está refém da sua percepção para captação dos dados relevantes; e a *intuição eidética*, decorrente da instabilidade da percepção projetada acerca dos fatos sensíveis; parte do real sensível como premissa de entendimento do fenômeno e, posteriormente, reduz-se à essência dos fatos, descartando as percepções sensíveis em favor da compreensão reduzida/invariável.

Enfim, esses são os conceitos precípuos do pensamento fenomenológico transcendental husserliano que fundamentam esta filosofia e torna possível prosseguirmos em direção à compreensão da metodologia utilizada nesta investigação.

### 3.2.2 A Metodologia investigativa inspirada nos pressupostos fenomenológicos

Adentrando à metodologia de pesquisa externa (em campo) baseada na fenomenologia, veremos que esta consiste em 3 (três) movimentos básicos que estão diretamente articulados às intuições e evidências a pouco descritas. Consoante às ideias filosóficas preconizada por Depraz



(2011) e ratificadas por Ferreira (2015a; 2021), as ações executadas em campo foram: o *noema*, o *noese* e a *variação* ou *redução eidética*.

As *evidências* anteriormente apresentadas estão articuladas às *qualidades de intuição* explanadas que, interpretadas por Depraz, possibilitaram a organização da metodologia investigativa fundamentada na teoria husserliana.

Nesse sentido, a *evidência apodítica* (verdade indubitável) está ligada à *intuição categorial* (puramente formal), que irá corresponder à ação de *noema* no instante em que o investigador estiver descrevendo o fenômeno. A *evidência adequada* (na qual o sujeito experimenta o fenômeno) está voltada para a *intuição sensível* (submetida à contingência do dado, à sua relatividade), ambas correlatas ao *noese*. Por fim, a *evidência presuntiva* (hipotética) articula-se à *intuição eidética* (variação perceptiva ou imaginativa dos fatos sensíveis), relacionadas ao movimento de *variação* ou *redução eidética*.

Compreendido o caminho percorrido e o pensamento de Depraz (2011, p. 29) acerca das “formas de evidência intuitiva como verdade”, podemos verificar cada um dos movimentos que constituem a metodologia investigativa inspirada na fenomenologia husserliana.

O *noema* é referente à descrição da realidade da forma com a qual seus elementos são capturados e compreendidos através dos sentidos do indivíduo; trata-se do detalhamento mais fiel possível da aparência objetiva vivenciada. É, em síntese, a anotação do mundo como ele aparece para nós. Para isso, ao investigar as RS, não se pode desconsiderar o tempo em que ocorreram os fatos, tampouco o espaço e a história social e individual daqueles que interagiram para forjar o fenômeno. É o “aspecto objetivo da vivência, ou seja, o objeto considerado pela reflexão em seus diversos modos de ser dado” (Abbagnano, 2007, p. 713).

Nesse caso, procurou-se descrever os eventos vivenciados da maneira mais esmiuçada possível naqueles instantes e condições na qual o pesquisador estava inserido. Os registros das ações dos educadores sociais e dos educandos foram colocados nos diários de campo – as práticas didáticas, movimentos corporais e as formas de interação entre os atores da Educação. Assim, foi sendo executada a transcrição dos aspectos objetivos que se manifestavam, por meio do árduo comprometimento do investigador em manter-se atento frente à multiplicidade de acontecimentos que se esboçavam.

O *noese*, por sua vez, representa as expressões íntimas (os sentimentos, valores e as impressões) das vivências por parte do investigador, que foram proporcionadas à medida que se deparava com os fenômenos. O *noese* está vinculado à subjetividade do pesquisador e, por meio dessa, foi possível descrever o que sentia, lembrava ou percebia diante dos fatos.

O *noese* tem a ver com o corpo do indivíduo diante o fenômeno, possibilitando o sujeito a entrar em contato com os sentimentos suscitado pelo fenômeno e/ou nomear os afetos provocados pela experiência e que fazem parte da construção do conhecimento da realidade (Ferreira, 2015a, p. 21857, grifo do autor).

Procura-se expor, a cada ação experimentada, frente as mais variadas e inesperadas circunstâncias, os sentimentos e sensações do pesquisador conforme os objetos (fenômenos) o afetavam. Por conseguinte, os atravessamentos ocasionados pela relação educadores-educandos, as atitudes tomadas pelos agentes educacionais da Instituição nos distintos momentos e a prática docente em si (ato de ensino-aprendizagem) acarretaram angústias, contentamentos, aprovações, irritações, alegrias, reprovações e lembranças no investigador.

Segundo Martins (1992), o *noese* designa, também, a disposição e o ato intencional da consciência do indivíduo para contemplar o fenômeno. Com isso, foi possível fazer, mediante os sentimentos e às percepções geradas no observador pela realidade vivida, conexões com sua formação ética e moral, com sua organização identitária e com as suas formas de pensar. Além disso, esses elementos poderão ser resgatados e reestruturados implicando nas atitudes do investigador quando for atuar futuramente como educador dentro de qualquer contexto educacional, de diferentes maneiras, a depender do ambiente educativo e das representações de pobreza que eventualmente existirão.

A *variação* ou *redução eidética* é o mecanismo utilizado para trazermos a nossa consciência todas as formas possíveis de vivenciarmos o determinado objeto (fenômeno) diante das diversas variações que as pessoas são passíveis de sentir. É, pois, a etapa reflexiva da metodologia de pesquisa, na qual o investigador se coloca no lugar dos demais que vivenciaram aquela realidade. “Assim sendo, o sujeito é convidado a imaginar as diferentes formas a serem vivenciadas pelos outros que compartilhar deste mesmo fenômeno” (Ferreira, 2015a, p. 21857).

Em decorrência disso, o pesquisador buscou, ao passo que descrevia os fenômenos e registrava suas posturas subjetivas, captar as outras realidades tais quais elas se apresentavam através do olhar de “outrem”, tentando identificar como essas pessoas experienciaram aquelas circunstâncias inseridas no processo educativo com os sujeitos empobrecidos. Nesse processo, podemos alcançar a consciência que “consiste em imaginar, a propósito de um objeto tomado por modelo, todas as variações que ele é suscetível de sofrer” (Dartigues, 2005, p. 25).

A *redução* ou *variação eidética* compõe a estrutura central do método fenomenológico. Ela constitui a realização da *epoché* – associada aos exercícios do *noema* e do *noese* com a finalidade de escapar do senso comum mediante à suspensão momentânea de pressupostos, crenças, dos pré-conceitos e teorias vistas anteriormente – fazendo com que o indivíduo exerça

o pensamento filosófico pleno. Na *epoché* “não é preciso postular-se que se veja com os próprios olhos, mas antes que se deixe de eliminar o visto numa interpretação que os preconceitos impõem” (Husserl, 1965, p. 73). Por essa razão, em virtude de pôr no lugar daqueles que também presenciaram os fenômenos, o pesquisador poderá alcançar um grau significativo de elevação da consciência, permitindo-o ter mais segurança para deliberar acerca da realidade.

O pesquisador, nesse estágio do processo de investigação fenomenológico, tem a oportunidade, a partir das relações socioeducativas construídas no fazer pedagógico, de enxergar os fenômenos experienciados pelas demais pessoas que compartilharam essas realidades. Ao passo que exerce a reflexão acerca da realidade vivida pelos demais olhares presentes sobre o mesmo objeto, propicia-se a oportunidade de confrontar as diferenças que são depositadas para os arranjos dos fatos vivenciados.

Dessarte, esse movimento reflexivo foi atribuído diante dos educadores sociais e dos educandos vinculados às Oficinas de Alfabetização durante o processo educativo. Ou seja, a *variação eidética* contemplou todos e todas que, de alguma forma, se inseriram nas dinâmicas dos fenômenos. Esse recurso é primordial para o observador analisar o que deveras é a “essência” do objeto (fenômeno) e o que é tão somente impressões vagas. A *variação eidética* acaba:

[...] levando o sujeito a pensar o que realmente se apresenta como a essência do objeto e aquilo que é periférico e provisório da realidade que está sendo vivida, e, portanto, podendo ser modificado e transformado por uma nova prática educativa. (Ferreira, 2015a, p. 21857).

Além disso, quanto aos objetos, a Fenomenologia se caracteriza como uma possibilidade metodológica descritiva, pretendendo ser o mais detalhada possível, não desconsiderando os variados aspectos dos episódios ou fenômenos com os quais se está em contato. Assim, Triviños (1987, p. 110) diz que “a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”.

Juntamente a isso, a pesquisa fenomenológica tem a preocupação com as práticas de generalização e redução, ou qualquer outro tipo de interferência que venha a falsear a experimentação factual do investigador.

Descrever supõe, pois, nos referirmos a uma experiência singular, individualizada no tempo e no espaço, e que nos atemos a ela, mesmo tendo que provar da pobreza de

nossa descrição. A atividade descritiva se situa na linha divisória entre esses dois extremos: “não completar / ser o mais completo possível” (Depraz, 2011, p. 31).

Não sendo dogmática, a filósofa francesa Natalie Depraz salienta a impossibilidade da efetuação de uma descrição imparcial, em que o indivíduo iria se limitar apenas a vivência de um único espaço-tempo, desconsiderando completamente sua subjetividade e trajetórias de experiências. Mas cabe a tentativa de executar uma descrição “mais isenta possível”, perante o esforço do investigador em realizar um trabalho permeado numa conversão do olhar para a realidade em si. A imparcialidade do dado em si não existe, contudo, utilizamos essa metodologia como possibilidade de buscar os fenômenos evidenciados nas relações entre os profissionais da Educação e os educandos, assim como as representações de pobreza manifestadas nessas realidades.

Cabe ressaltar a viabilidade e relevância de trabalhar esta metodologia de investigação baseada na fenomenologia husserliana articulada com a TRS. Partindo do pressuposto de que o sentido/significado da realidade social é forjado por percepções diversas que produzem insumos para que os sujeitos e seu grupo social, racionalmente, construam a realidade, as RS atuam no modo como percebemos, simbolizamos e internalizamos esse objeto por meio de crenças e atribuição de valores, que, por consequência, nos afeta psíquica, cognitiva e socialmente, conduzindo a nossa pertença grupal, cujos resultados são as nossas formas de agirmos no mundo.

Desse modo, a metodologia de investigação da realidade, baseada na Fenomenologia Transcendental de Husserl, passa a ser um caminho possível para o investigador aumentar sua capacidade de entendimento sobre como os demais indivíduos também percebem, sentem e constituem as mesmas realidades de forma coletiva. É um meio pelo qual o pesquisador potencializa o espectro de assimilação dos fenômenos vivenciados pelos sujeitos.

A partir do momento em que o pesquisador faz o esforço de investigar a realidade mediante os pressupostos fenomenológicos de *noema* (descrição menos passional da realidade), de *noese* (percepções, sentimentos e lembranças do pesquisador) e de *variação* ou *redução eidética* (exercício do pesquisador em se colocar no lugar do outro), é definida uma forma não usual de aproximação da realidade social que busca compreender as construções coletivas e seus diversos movimentos sobre determinada vivência do objeto a ser conhecido.

Assim sendo, a fenomenologia serve de viés para encontrar indícios de RS de pobreza, organizando e oportunizando a análise daquilo que é carga simbólica partilhada pelo grupo de educadores sociais sobre os sujeitos periféricos (educandos empobrecidos). Com isso, dentro da abordagem psicossocial da TRS, poderemos começar a compreender o que é a pobreza, como

ela se origina, se sustenta e até que ponto ela afeta na organização do trabalho sociopedagógico e as relações interpessoais dentro do grupo. Temos uma perspectiva de refletir e aplicar “a Fenomenologia nas pesquisas sobre Educação Social e Pobreza” (Ferreira, 2021, p. 13).

Apresentada a base filosófica e os procedimentos da metodologia utilizada para observação e descrição dos fenômenos desvelados em campo, veremos, a seguir, o método de análise do material coletado.

### **3.3 A Análise Retórico-Filosófica do Discurso (ARFD) como método possível para encontrarmos Representações Sociais no campo da Educação**

O material recolhido durante a investigação na ONG, em prol de captar as realidades vivenciadas e encontrar indícios de RS de pobreza, será trabalhado no último capítulo mediante à Análise Retórico-Filosófica do Discurso (ARFD). Esta é inspirada nos estudos da Retórica de Aristóteles (1998; 2019), organizada e desenvolvida a partir da sistematização das figuras retóricas, por Olivier Reboul (2004), estruturada e proposta por Mazzotti (2002; 2003; 2008; 2015), e sugerida por Ferreira (2012; 2016) para pesquisas sobre RS no campo da Educação.

Esse método de análise consiste em buscar as figuras retóricas proferidas pelos educadores sociais – acerca dos educandos-pobres, em nosso caso – que venham a constituir os núcleos figurativos das possíveis RS. À medida que se examina a intencionalidade dos discursos através das figuras retóricas presentes nas falas dos profissionais que atuam nas Oficinas de Alfabetização, esses elementos retóricos servem para atribuir valores e significados sobre o sentido dado pelo grupo acerca da compreensão de Pobreza e de educandos empobrecidos. Aliás, as figuras são empregadas para amplificar<sup>37</sup> os discursos dos educadores sociais; para intensificar o poder de persuasão dos seus discursos.

Nessa perspectiva, a partir da estrutura retórica e dos gêneros discursivos definidos por Aristóteles (1998), procurou-se detectar as figuras retóricas (Reboul, 2004) e compreender como elas orientam e constituem as ações práticas-didáticas e metodologias dos educadores sociais, tal qual implicam nas relações sociais preservadas entre educadores e educandos. Em vista disso, as figuras de sentido (as metáforas, principalmente; mas também, as metonímias) têm maior relevância por condensarem os “modelos figurativos” (Mazzotti, 2008) das possíveis

---

<sup>37</sup> Para Reboul (2004), *amplificação* é todo recurso de ressaltar relevância daquilo que se diz durante o discurso retórico.

RS de pobreza (Ferreira, 2012), que estão vinculadas às imagens simbólicas de “educandos-pobres” construídas cotidianamente nas relações interpessoais dentro deste espaço de educação não escolar.

A análise dos discursos dos indivíduos aqui empregada resgata as contribuições do filósofo Aristóteles, especialmente, em “Arte Retórica e Arte Poética” (1998) e “Retórica” (2019), onde a retórica é posta como uma técnica própria do ser humano enquanto ser racional que, em seus discursos, vai em direção à persuasão e ao convencimento dos demais indivíduos com quem dialoga e convive socialmente. Em seu prisma, a retórica “é a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão” (Aristóteles, 1998, p. 33). Sua finalidade não é somente chegar à persuasão, junto a isso, reconhecer, deliberar e aplicar os meios mais plausíveis de persuadir, em cada contexto, perante à seletividade de cada público.

Aristóteles (2019) expressa a forma com a qual o orador deve atuar para persuadir o auditório, partindo da premissa que, nos discursos, toda vez que apresentamos aquilo que é verdadeiro, ou que tem aparência de verdade, sustentamos retoricamente a capacidade de persuadir os ouvintes. Ele elabora um “guia” para o orador compreender os tipos e gêneros de discursos com o intuito de organizar logicamente seus raciocínios em relação aos seus respectivos auditórios. Além de tudo, ele estipula os elementos e os gêneros que constituem os discursos.

O pensador grego vai afirmar que um discurso contém em si 3 (três) elementos<sup>38</sup>: a pessoa que fala (*ethos*), o assunto de que se fala (*lógos*) e a pessoa a quem se fala (*pathos*), considerando que a finalidade do discurso do orador está voltada para o ouvinte: indivíduo ou grupo que se quer persuadir.

O orador estabelece racionalmente seu discurso com a finalidade de persuadir o ouvinte tentando transmitir um conjunto de ideias que seja aceito pelo ouvinte. Esse último terá, necessariamente, a função de espectador (assistir e ouvir) ou de juiz (avaliar), e, ao passo que recebe a mensagem, ele julga se o conteúdo é interessante ou não; válido ou não. Aderindo ao discurso, o ouvinte acaba por partilhar dos valores, significados e representações que estão contidos nele com os demais membros do grupo social onde faz parte.

Aristóteles (1998; 2019), além disso, aponta três gêneros de discurso oratórios: o *gênero deliberativo*, o *gênero judiciário* (ou *forense*) e o *gênero demonstrativo* (ou *epidíctico*).

---

<sup>38</sup> Segundo Mazzotti (2004, p. 85), estes três “eixos” são centrais na retórica aristotélica: o *ethos* corresponde à dimensão do orador, que busca dar sentido à argumentação; o *pathos* é a dimensão do grupo que escuta o discurso (o auditório); e o *logos* vincula-se à linguagem e razão composta no discurso.

No *gênero deliberativo* o orador irá aconselhar ou desaconselhar sobre determinado assunto com o objetivo de apresentar o conteúdo que considera apropriado ou não para a aderência do público. Esse gênero lida com questões de interesses particulares ou públicos, e por ser tratar de recomendações que serão (ou não) aceitas pelo ouvinte, seu tempo é o futuro, quando serão realizadas ações referentes àquilo que foi discursado.

O *gênero judiciário* (ou *forense*) conduz uma defesa ou acusação por parte do orador que procura provas para sustentar seu discurso, estando sua retórica ligada a fatos pretéritos.

Por fim, o *gênero demonstrativo* (ou *epidíctico*) traz o discurso que tem por finalidade consagrar as ideias e valores do assunto que o orador apresenta aos ouvintes. Ele é formado por duas partes: a *censura* e o *elogio*, possibilitando “adesão ou exclusão” dos ouvintes a respeito das obras e, por conseguinte, do grupo de que faz parte aquele que profere o discurso. Seu tempo é o presente, uma vez que para enaltecer ou condenar/criticar, apesar de resgatarmos lembranças (passado) e projetarmos consequências (futuro), nos respaldamos nas condições atuais (presentes) dos fenômenos (acontecimentos) e dos objetos.

Dentro disso, pensando na análise da prática discursiva, Ferreira (2012) salienta a importância de dois pontos do *gênero epidíctico* da teoria aristotélica: os *signos de elogio* e o recurso de *amplificação*. Os “signos” são lugares e/ou obras comuns identificadas no discurso como merecedores de elogios, admiração e aceitação por possuírem os valores da virtude. A atuação da virtude acerca de um tema vivenciado e compartilhado entre as pessoas se converte em um “signo” capaz de propagar ao grupo o entendimento sobre a temática.

[...] o ‘signo’ no discurso retórico epidíctico não representa somente o discurso sobre determinada questão da realidade, mas também aquilo que foi escolhido como preferido para o grupo, a ser vivido e partilhado em suas relações interpessoais e, por isso, passa a ser digno de ser elogiado por todos (Ferreira, 2012, p. 190).

E a *amplificação* se apresenta como recurso relevante para que os “signos” desempenhem suas funções no discurso *epidíctico*. Sendo os “signos” ações virtuosas dos indivíduos, é necessário que a conduta moral de determinada pessoa seja elogiada também. Assim, a *amplificação* funcionará como uma “figura” discursiva criando um elo entre as realizações das virtudes com o próprio indivíduo. Devido sua importância, Aristóteles é categórico em sua afirmação: “devemos nos servir de muitos meios de amplificação” (1998, p. 64). Sua asserção nos dá a dimensão de excelência desse recurso retórico, como poderemos verificar mais a diante na análise detalhada dos discursos dos educadores sociais.

Junto à *amplificação*, está o mecanismo de *comparação*, que serve de meio para se chegar aos conceitos relativos ao valor das ações virtuosas. Na concepção aristotélica, a *comparação* surge nas mais variadas figuras empregadas nos discursos dos sujeitos com o objetivo de construir a exaltação de um discurso *epidictico* acerca do tema anunciado, dando a oportunidade de os ouvintes aderirem ou não – elogiarem ou censurarem – aquilo que o discurso comunica. Nesse sentido, os usuais esquemas para alegar sobre o que as realidades possuem “em comum a operação de comparação” (Rodrigues; Mazzotti; 2013, p. 50), considerando que a comparação tem o potencial de conceber “metáforas ou metonímias e o valor explicativo é o da pertinência e adequação dos significados ao tema” (Mazzotti, 2015, p. 120).

A exposição básica dos elementos do discurso é imprescindível para compreendermos a estrutura proposta por Aristóteles – que serve de alicerce para este método de análise –, assim como nos auxilia no entendimento de que a utilização dos gêneros dos discursos, estando eles voltados a determinado auditório ao qual se argumenta, dependerá de “para quem discursamos” e “sobre o que falamos”. Assim, deveremos aplicar o gênero plausível/adequado para persuadir cada público específico.

A partir da fundamentação aristotélica, Reboul (2004) vai desenvolver seus estudos e preconizar que os argumentos usados pelos sujeitos dentro dos grupos sociais não são ingênuos e têm características persuasivas. O orador tende, em seus discursos, transmitir suas ideias estando suas falas permeadas em interesses, exprimindo suas convicções diante dos seus anseios de que o auditório seja persuadido e passe a aderir como preferível e verdadeiro. A efetividade do discurso está sujeita à forma como o auditório recebe e aceita tais argumentos, cuja capacidade de aceitação é diretamente proporcional ao poder de convencimento do orador e conveniência do público alvo. Ou seja, depende da destreza argumentativa de quem fala.

Dessarte, a arquitetura aristotélica composta pelos elementos do orador, mensagem (temática) e auditório, durante a constante dinâmica da relação argumentativa, um conjunto de figuras retóricas poderão servir para se atingir a finalidade de quem discursa diante dos ouvintes que pretende persuadir. Entretanto, os discursos retóricos não garantem completamente a persuasão, nem necessariamente induz ao erro ou aderência, tampouco o auditório é forçado a tomar para si como discurso verdadeiro ou preferível.

Primeiro não há argumento infalível, pois todo argumento pode ser contraditado por outro argumento. O segundo é que a argumentação não é inerentemente falaciosa; se todo o argumento pode tornar-se sofisticado por erro de prova, é porque também pode deixar de ser tornar sofisticado, falando-se então, de pleno direito, em objetividade da argumentação (Reboul, 2004, p. 194).



A argumentação terá sentido quando destinada a um auditório que tenha a possibilidade de aceitá-lo ou não, sendo desenvolvida em pronunciamento adequado aos ouvintes para que haja familiaridade. Ainda, faz-se coerente que o discurso se sustente através da aproximação com a realidade (qualidade do que é verossímil) do grupo ao qual se destina os argumentos, podendo se manter a ordem livre da argumentação, de acordo com o orador e o público, tendo nas conclusões a aderência ou renúncia ao discurso, ficando suscetível a contestações. Reboul (2004, p. 92) elenca 5 (cinco) características essenciais da argumentação: “1) dirige-se a um auditório; 2) expressa-se em língua natural; 3) suas premissas são verossímeis; 4) sua progressão depende do orador; 5) suas conclusões são sempre contestáveis”.

A argumentação se apresenta como recurso favorável para os sujeitos expressarem valores, significados e conceitos que podem ser absorvidos pelos grupos sociais e seus membros, passando a contribuir para práticas concretas realizadas em seus cotidianos e servindo para justificar as ações e relações interpessoais estabelecidas na particularidade de cada contexto social em determinado espaço-tempo. Por tudo isso, a argumentação serve como artifício pelo qual os educadores sociais venham a manifestar representações de pobreza nas Oficinas de Alfabetização.

Articulando a importância de estudarmos os discursos retóricos, entendemos que os atores envolvidos nas práticas socioeducativas também utilizam esses recursos para persuadir os demais sujeitos com quem partilham experiências. E essas formas argumentativas servem como subsídios para auxiliar nos estudos acerca das características pontuais de grupos de profissionais sobre Educação e Pobreza.

Frente a isso, o conhecimento e a utilização da análise retórica e dos seus elementos (*ethos*, *pathos* e *logos*) são viáveis para encontrar as figuras que os sujeitos propagam em seus discursos, pois neles contêm crenças, valores e atitudes originárias da interação social. Mazzotti (2002) recomenda que, na análise retórica de caráter filosófico, busquemos as metáforas que condensam e organizam os discursos dos oradores, haja vista que elas formam o núcleo figurativo das RS existentes nas particularidades dos grupos sociais.

A relevância do posicionamento do educador brasileiro consiste no fato das metáforas serem repletas de significados e características dos sujeitos que buscam partilhá-las em determinado grupo, expressando de forma mais densa saberes que venham ser preferíveis pelos grupos sociais e que refletem nas ações práticas dos membros nas relações intragrupal, exprimindo a pertença desses indivíduos. “A identificação das metáforas é, então, a tarefa central para apreender o núcleo figurativo” (Mazzotti, 2002, p. 112).

Conforme Reboul (2004, p. 187), “a metáfora é uma analogia condensada que expressa certos elementos do tema ou foro, omitindo outros”. As analogias existentes nas metáforas durante as argumentações produzidas nas relações interpessoais cotidianamente trazem as marcas das vivências e as particularidades das ideias partilhadas dentro do grupo. Em um discurso retórico, a metáfora se faz eficiente por tornar mais compacto a mensagem, ao mesmo tempo em que potencializa a intencionalidade da ideia do orador, dando vigor àquilo que se quer transmitir.

Nessa ótica, é imprescindível realizar uma investigação minuciosa das metáforas e dos seus significados diante dos sujeitos envolvidos nas práticas argumentativas para que possamos identificar com mais acuidade a importância dessa figura retórica dentro do discurso. Essa investigação imbuída nas metáforas irá colaborar no procedimento analítico em busca do sentido principal das metáforas e, o pesquisador poderá explorar o valor dessas figuras em relação àquilo que é ou não preferível pelo grupo social. As metáforas “podem ser examinadas de maneira a expor o esquema analógico utilizado pelos entrevistados, viabilizando uma interpretação mais controlada de seus argumentos” (Mazzotti, 2003, p. 101) para encontrarmos RS.

Corroborando com esse pensamento, Ferreira (2016) reforça a indispensabilidade de atentarmos às metáforas, trazendo também as metonímias como figuras assaz expressivas para se analisar a constituição dos possíveis “núcleos figurativos” das RS evidenciadas nas pesquisas com as camadas empobrecidas. Entretanto, as figuras retóricas não se limitam às metáforas e metonímias. Reboul (2004) vai classificá-las de acordo com as relações que mantêm com os discursos.

A organização dos tipos de figuras retóricas foi sistematizada por Reboul (2004, p. 113-137) em: *figuras de palavras*, referentes à matéria sonora do discurso, como a rima e o trocadilho; as *figuras de sentido*, que dizem respeito à significação das palavras ou do grupo de palavras, como a metáfora e a metonímia; as *figuras de construção*, relativas à estrutura da frase, por vezes do discurso, como a antítese e a elipse; por fim, as *figuras de pensamento*, referentes à relação do discurso com seu sujeito (o orador) ou com seu objeto, como a ironia e a alegoria.

Nessa seara, as figuras são retóricas unicamente quando exercem papel persuasivo, sendo condensados de analogias, contendo em si a vontade de quem discursou em persuadir seus ouvintes acerca de algum assunto articulado às realidades e vivências de determinado grupo social.

Com base nas figuras empregadas para amplificar os discursos dos agentes da Educação sobre suas práticas-didáticas dentro do grupo social, examinaremos como esses elementos retóricos se articulam para sustentar o posicionamento, as crenças e as representações de pobreza dos educadores sociais frente aos educandos periféricos de SG apresentados mais adiante. Por conseguinte, veremos de que forma as figuras possivelmente aparecem dando suporte para estruturação do núcleo figurativo das possíveis RS partilhadas no espaço socioeducativo pesquisado.

Seguindo as asserções de Mazzotti (2002), podemos dizer que as metáforas que buscamos apreender nesta pesquisa são próprias das experiências em campo, uma vez que as proficuidades argumentativas integradas nessas figuras nos conduzem a identificação das RS. Como na ilustração, abaixo, apresentamos a organização da metáfora enquanto núcleo figurativo e as demais classes de figuras retóricas.

Figura 1 – Esquema da Metáfora como Núcleo Figurativo na Análise Retórico-Filosófica do Discurso (ARFD)



Fonte: O autor, 2024.

Nota: Elaborado a partir de Reboul (2004), Mazzotti (2002; 2003; 2008; 2015) e Ferreira (2012; 2016).

Na Análise Retórico-Filosófica do Discurso (ARFD), teremos as metáforas constituindo os núcleos figurativos das RS, seguidas das metonímias, ambas sendo *figuras de sentido*. É cabível afirmar que essas duas tem maior magnitude nesta proposta de análise. Nesse tipo de

análise empreendida para a busca das RS não se utiliza de softwares para identificar e interpretar as metáforas nem tampouco cálculos estatísticos. O enfoque se encontra nas figuras retóricas que exprimem as intencionalidades dos oradores a partir das suas conexões com os sentidos dados ao contexto social, em seus recortes espaciais e temporais. Essa técnica consiste na análise do *corpus argumentativo* para evidenciar “as metáforas que dão significado[s] às metonímias ou associações (palavras associadas às indutoras)”, sendo essa a operação fundamental para captar o “núcleo figurativo” (Mazzotti, 2002).

As demais figuras retóricas em suas respectivas classes Reboul (2004), corroboram, então, como a sustentação do núcleo, porém, tangenciando e reforçando as imagens e os valores condensados pelas metáforas. Para identificar as classes e definições de todas as figuras trabalhadas nesta dissertação, vide “Apêndice B”.

Sendo as práticas educativas forjadas mediante à interação comunicativa, o uso desse sistema analítico para captar figuras retóricas torna-se viável para o investigador se prontificar à procura das possíveis RS de pobreza nos espaços não escolares, bem como nos mais diversos ambientes socioeducativos.

As figuras retóricas podem evidenciar e ilustrar atividades desenvolvidas entre os indivíduos no espaço profissional expressando o modo como as relações interpessoais se concretizam. Nesse sentido, este método de análise se faz propício nesta pesquisa de caráter psicossocial acerca das representações de pobreza. Isso, pois, mediante esta ordem analítica, é possível encontrar nos discursos dos educadores sociais elementos que caracterizam suas práticas sociopedagógicas e as imagens atribuídas aos educandos. Esses elementos simbólicos estão contidos nas figuras retóricas que condensam as compreensões dos profissionais na dinâmica relacional que define as suas atribuições e sustentam as relações com o “outro” (grupo) empobrecido. Nisso,

[...] o discurso pode servir como um catalisador das imagens criadas pelos sujeitos sociais, que se encontram como modelo figurativo das representações sociais, justificando, assim, a importância da análise retórica do discurso em função da busca destas imagens e metáforas indicativas de representações (Ferreira, 2012, p. 208).

Portanto, de acordo com os discursos dos educadores sociais proferidos no interior da Instituição não Escolar, analisaremos as formas argumentativas trazidas na riqueza dos *noemas*<sup>39</sup> (Depraz, 2011) e trataremos das principais figuras retóricas explicitadas nos diários

<sup>39</sup> É válido destacar que todas as três ações anteriormente citadas na metodologia fenomenológica (o *noema*, o *noese* e a *variação eidética*) são extremamente relevantes na efetivação do método. Todavia, devido à pujança contida nas retóricas expressas pelos educadores sociais – e por nos proporcionar os recursos suficientes para

de campo e nas entrevistas semiestruturadas com a finalidade de encontrar sinais de representações sociais de pobreza permeados na relação educadores-educandos do grupo pesquisado dentro da ONG.

Enfim, apresentada o método de análise, sua relevância e efetividade, vejamos o contexto investigado e os agentes sociais acompanhados externamente para, no último capítulo, concluirmos com a análise dos seus discursos acerca das manifestações de pobreza.

### **3.4 A localidade, o Instituto Abraço do Tigre e seus sujeitos como campo de pesquisa psicossocial sobre Pobreza e Educação**

No processo de escolha de onde seria realizada a pesquisa de campo, buscamos proceder com um estudo que contemplasse práticas educativas não escolares desenvolvidas em uma Instituição socioeducacional que atendesse as camadas empobrecidas oriundas de bairros periféricos de SG e que está próxima à FFP/UERJ.

O Instituto Abraço do Tigre, espaço do trabalho empírico externo, está localizado no bairro Porto da Pedra, pertencente ao 4º Distrito (Neves) do município. Sobre a condição do território, é possível afirmar que o bairro, atualmente, sofre com o descaso do Poder Público, estando com sua infraestrutura degradada – somente há aplicação de asfalto nas vias principais em período de eleição para dar uma “boa aparência” – e possuindo violências e assaltos significativos<sup>40</sup>, cuja presença da facção criminosa “Comando Vermelho” (CV) vem gerando embates com as milícias existentes neste território.

---

esta pesquisa –, serão analisados, no Capítulo 4, os *noemas*, para vislumbrarmos como as possíveis representações sociais de pobreza interferem nas práticas educativas e nas relações interpessoais.

<sup>40</sup> Disponível em: <https://www.osaogoncalo.com.br/seguranca-publica/110483/homem-e-baleado-durante-tentativa-de-assalto-no-bairro-porto-da-pedra-em-sg>. Acesso em: 23 nov. 2023.

Além disso, no bairro, há barricadas<sup>41</sup> aterrorizando os moradores e roubando o direito fundamental de ir e vir<sup>42</sup>. Alguns serviços básicos, como de internet<sup>43</sup>, são prejudicados por essas organizações que não permitem as operadoras de telefonia<sup>44</sup> acessarem determinados locais para instalação e manutenção das redes de tecnologias comunicacionais. O transporte público é desordenado e permanece sobre o oligopólio de grupos empresariais que ofertam ônibus conforme seus interesses, ignorando as necessidades da população.

Essa situação interfere desfavoravelmente nas vidas dos moradores do Porto da Pedra e dos bairros fronteiriços, bem como atinge os educandos que frequentam as Oficinas de Alfabetização. Esses cidadãos não conseguem chegar aos encontros em dias de chuva, pois alaga a localidade e as enchentes afetam as vias e as moradias<sup>45</sup> causando, ocasionalmente, falta de luz (“apagões”<sup>46</sup>). Os educadores ficam expostos a atrasos, porque alguns dependem do transporte público para chegar ao Instituto, onde o trânsito é muito ruim. Os moradores – e educadores que lá atuam – têm medo dos conflitos armados e todos esses fatores são empecilhos para termos condições dignas de vida em nosso espaço público de pertença social, além de lesar os processos educativos promovidos nas Oficinas de Alfabetização.

Destacamos que a FFP/UERJ pertence ao mesmo Distrito, mas as Instituições não estão em bairros vizinhos. A Universidade encontra-se na Rua Francisco Portela, nº1470 (bairro Patronato) e está separada do local da pesquisa por 4 (quatro) bairros: Mangueira, Parada 40, Camarão e Porto Novo.

---

<sup>41</sup> Disponível em: <https://www.osaogoncalo.com.br/seguranca-publica/50973/mapa-de-barricadas-ja-tem-52-mil-visualizacoes>. Acesso em: 24 nov. 2023.

<sup>42</sup> Conforme a Constituição Federal de 1988, no 5º, inciso XV, este direito diz respeito à “livre locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens” (BRASIL, 1988). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 nov. 2023.

<sup>43</sup> Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2019/10/5811315-traffic-corta-cabos-de-operadoras-e-impoe-sua-internet-em-sao-goncalo.html>. Acesso em: 26 nov. 2023.

<sup>44</sup> Disponível em: <https://www.jornaldaki.com.br/s%C3%A3o-gon%C3%A7alo-barricadas-em-terra-e-agora-nor-contra-empresas-de-internet>. Acesso em: 26 nov. 2023.

<sup>45</sup> Disponível em: <https://www.tribunarij.com.br/sao-goncalo-ainda-contabiliza-prejuizos-com-a-chuva/>. Acesso em: 11 dez. 2023. E também, disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/carnaval/chuvas-prejudicam-ainda-mais-porto-da-pedra-7372759.html>. Acesso em: 25 out. 2022.

<sup>46</sup> Disponível em: <https://www.osaogoncalo.com.br/geral/50262/chuva-provoca-apagao-e-deixa-varios-bairros-sem-luz-em-sao-goncalo>. Acesso em: 11 dez. 2023.

Geograficamente, a distância física entre as Instituições é de, aproximadamente, 1,93 km<sup>47</sup>, fazendo-se percurso mais longo – e de 1,7 km<sup>48</sup>, pela rota mais curta. O propósito dessa escolha é a ampliação da produção de estudos acadêmicos sobre as representações de pobreza partilhadas por educadores sociais em espaços não escolares acerca dos sujeitos em estado de vulnerabilidade social pertencentes às periferias e aos arredores da Faculdade como forma de valorização/contribuição da Instituição Pública de Ensino Superior para a região onde está situada. Com isso, a proposta dialoga perfeitamente com os objetivos do PPGEdu<sup>49</sup> da FFP/UERJ. Nesse contexto, iremos caracterizar a Instituição, a turma que oferta Oficinas de Alfabetização e os sujeitos (educadores sociais e educandos) para melhor conhecermos *para onde* (espaço) e *para quem* (sujeitos) nossos olhares se voltam nesta investigação.

O Instituto Abraço do Tigre é uma ONG, sem fins lucrativos, que foi idealizado no ano de 1999, em um Programa Social proposto pelo Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos do Porto da Pedra (GRESUPP), e iniciado em 2002. Arelada preliminarmente ao assistencialismo, a ONG ofertava: cestas básicas, curso de artesanato e panificação, atendimento médico (com fonoaudióloga, fisioterapeuta, ginecologista, pediatra e ortopedista), ginástica para a 3ª Idade e algumas categorias esportivas à população carente local. Com o passar dos anos, começou a oferecer atendimento psicológico, abriu turmas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental e Ensino Médio –, cursos de especialização profissional e aumentou o número de atividades esportivas.

Em 2010, com a mudança de endereço da Escola de Samba para o bairro de Neves, a ONG registrou-se enquanto Fundação, com CNPJ próprio, e passou a ter o seu espaço particular (Sede). Atualmente, embora alguns projetos e parcerias ainda perdurem, ambas as instituições não mantêm vínculos políticos-administrativo ou jurídicos, permanecendo somente a relação afetiva e promocional entre elas (uma vez que a ONG utiliza o símbolo da Escola de Samba)<sup>50</sup>.

O Instituto Abraço do Tigre é uma das principais ONGs de SG e se destaca pelas suas atividades socioeducativas, de caráter escolar e, sobretudo, não escolar. Não restringindo os cidadãos por proximidade física, a Instituição recebe pessoas de diversas partes do município e, também, de municípios vizinhos, como educandos de Itaboraí. O Instituto foi criado, segundo

<sup>47</sup> Dado coletado através do *software Google Earth*. A rota foi calcula pelo segmento de logradouro principal, entre a FFP/UERJ e a ONG.

<sup>48</sup> Distância calculada com auxílio do *Google Maps*.

<sup>49</sup> Disponível em: <https://ppgedu.org/page/apresentacao-do-programa>. Acesso em: 25 out. de 2022.

<sup>50</sup> As informações acerca da história do Instituto Abraço do Tigre foram obtidas mediante entrevista semidirigida realizada no dia 04/04/2022, das 9h às 10h.

a diretora, com a intenção da Escola de Samba ter um “braço social” que pudesse atender de forma mais acolhedora a comunidade. A missão do Instituto é “abraçar” as novas gerações, oferecendo-lhes oportunidades de conhecimento e formação educacional para impulsionar o potencial profissional para qualificação e geração de renda desta população, contribuindo para a construção da cidadania e para uma sociedade mais humanizada.

Em 2022, período da pesquisa externa, o Instituto atendeu 86 cidadãos (contabilizando os Programas permanentes e os Projetos/Cursos temporários). Destes sujeitos, 73% eram negros e 61% são mulheres. Para atender essa demanda, o Abraço do Tigre contava com 15 (quinze) profissionais educadores sociais na Instituição, organizados da seguinte forma: *permanentes*: 1 Diretora; 1 Auxiliar Geral e de Coordenação; 2 Professores Alfabetizadores; 1 Professora na EJA; 1 Psicólogo; 1 Assistente Social; 1 Professor de Jiu-jitsu; 1 Professor de Kickboxing; 1 Professor de Kung Fu (modalidade Tai Chi Chuan). *Temporários* (em Cursos/Projetos Sazonais): 1 Professor de Capoeira; 1 Instrutor/Treinador de Futebol; 1 Professora de Artesanato; 1 Profissional de Auriculoterapia; 1 Instrutor de Barbeiro.

Para conhecermos melhor os educadores sociais pesquisados, a tabela adiante apresenta o tempo de serviço na Instituição, suas formações acadêmico-profissionais e o município onde moram.

Tabela 1 – Educadores Sociais Relacionados às Oficinas de Alfabetização<sup>51</sup>

| <b>Profissional</b> | <b>Tempo na Instituição</b> | <b>Idade</b> | <b>Formação</b> | <b>Morador de:</b> |
|---------------------|-----------------------------|--------------|-----------------|--------------------|
| Educ. Social “A”    | 9 anos                      | 51 anos      | Ensino Médio    | São Gonçalo        |
| Educ. Social “B”    | 3 anos                      | 36 anos      | Ensino Superior | São Gonçalo        |
| Educ. Social “C”    | 10 anos                     | 82 anos      | Ensino Médio    | São Gonçalo        |
| Educ. Social “D”    | 13 anos                     | 38 anos      | Ensino Superior | São Gonçalo        |
| Educ. Social “E”    | 8 anos                      | 35 anos      | Ensino Superior | Duque de Caxias    |

Fonte: O autor, 2023.

São esses os profissionais que recebem, selecionam, orientam e educam os pobres que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola. Todos esses educadores contribuíram durante a coleta dos dados, sendo acompanhados em campo e concedendo entrevistas semiestruturadas. Os educadores sociais não possuem uma concepção de Alfabetização específica, cada um parte dos conhecimentos prévios para definir o que e como os educandos aprender. Eles não se reúnem para definir como ocorrerá o processo de ensino-aprendizagem

<sup>51</sup> Elaborado a partir das informações obtidas na investigação em campo com os educadores sociais, em diversos encontros diferentes.



dentro da ONG (não há organização metodológica). O percurso formativo se apresenta de forma descontínua, não existindo um sistema (articulado) entre as ações dos educadores.

A turma que oferta Oficinas de Alfabetização é a única modalidade socioeducativa dentro do espaço físico do Instituto Abraço do Tigre que é cadastrada administrativamente, mas que não é inscrita em nenhum Programa, não tem nenhum Projeto Pedagógico, ou Planejamento de Aula (com conteúdos programáticos, metodologias e objetivos esboçados), tampouco recebe qualquer investimento financeiro; tem somente a sala que a Instituição cede (empresta) e as refeições (lanches nos intervalos das aulas) doadas aos atores envolvidos.

Aliás, os educandos que frequentam esse espaço participam das atividades e permanecem aprendendo (estudando), porém, não recebem certificados de conclusão. Assim, os discentes que possivelmente finalizarem seus percursos nos Anos Iniciais (correspondente ao Ensino Fundamental I), serão encaminhados para a EJA (Ensino Fundamental II) dentro da própria Instituição, ou em uma unidade escolar, se for de interesses dos educandos.

Na curiosidade investigativa de entender o que se sucede nas Oficinas de Alfabetização, constatamos que a Educação ao Longo da Vida (ELV)<sup>52</sup> e a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)<sup>53</sup> são as concepções e conceitos que melhor caracterizam esse ambiente de encontro humano. Apesar da turma, atualmente, ser composta por educandos adultos e idosos, já houve períodos com a participação de educandos adolescentes de 12 (doze) e 13 (treze) anos de idade. Aliás, não existe restrição por idade ou qualquer critério, registrando-se relatos de participações esporádicas de crianças nas Oficinas antes e durante a pesquisa.

De acordo com as identificações dos agentes que contribuem para a organização das Oficinas, pautadas no acolhimento, na socialização e inerentemente na ação assistencialista, consideramos que a ELV retrata o trabalho do grupo de educadores sociais com o grupo educandos. A ELV corresponde a:

[...] um processo que nos acompanha ao longo e ao largo de toda a vida: em todas as idades e em todas as fases e funções da vida. A vida é um processo de aprendizagem que embasa todas as nossas ações e decisões e proporciona o alicerce de como nos relacionamos. Essa educação democrática e cidadã, entendida como direito humano fundamental – talvez o mais fundamental no sentido de ser a porta de entrada para

<sup>52</sup> A garantia do direito à Educação e à Aprendizagem ao Longo da Vida foi sancionada pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, que inclui ambos os conceitos como um princípio educacional na LDBEN. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm). Acesso: 25 mai. 2024.

<sup>53</sup> Podemos distinguir, de acordo com Ireland (2019, p. 3), a ELV “como uma afirmação filosófica com intencionalidade política enquanto a aprendizagem ao longo da vida se caracteriza como uma afirmação cognitiva, entendendo a cognição como parte inerente da condição humana”; a ALV é “a possibilidade concreta de poder desenvolver a educação ao longo da vida”.

outros direitos – contribui para e faz parte da dignidade humana que pertence a todas as pessoas: educação para todos ao longo da vida (Ireland, 2019, p. 2).

A partir dessa compreensão, podemos resgatar o surgimento de parte da história das Oficinas de Alfabetização. Em 2010, elas tiveram suas atividades inauguradas devido à iniciativa de uma educadora social – professora aposentada do Município de SG – que já atuava exercendo a mesma função (de alfabetizadora) em outro espaço não escolar. A professora tinha a proposta voluntária, entretanto, não disponibilizava o espaço físico adequado. Em 2013, insatisfeita com as condições físicas do ambiente anterior (uma varanda de uma casa sem a estrutura básica para o conforto dos educandos), que implicavam negativamente no processo de ensino-aprendizagem, a educadora procurou a ONG, que, por sua vez, se interessou, abriu as portas e lhe ofereceu, a princípio, a varanda e a garagem para realizar as ações socioeducacionais.

Após dois anos atuando nesse espaço externo (sem ter um cômodo específico), ao vagar uma sala, a educadora e os educandos ganharam um recinto com lousa e alguns recursos didáticos mais apropriados, possuindo, ainda, a área externa para as demais atividades educacionais fora da sala de aula.

Sobre a história (e as memórias) da turma que empreende as Oficinas de Alfabetização, as próprias educadoras sociais podem nos agraciar com seus discursos<sup>54</sup>. Além disso, teremos uma forma de exemplificar como foram realizados os movimentos de *noema*, *noese* e as *variações eidética* nos trechos selecionados.

**Recorte corresponde ao Diário de Campo confeccionado no dia 24/03/2022. Horário: entre 11h e 12h. Local: Instituto Abraço do Tigre.**

#### Noema

**Pesquisador:** Como começaram as Oficinas de Alfabetização?

**Educadora “D”:** Começou aqui quando a Educadora Social “C” veio pra cá. Ela já dava aula em outro lugar, na casa de uma moça. Mas, quando chovia, enchia tudo e tal... O lugar não era bom, tinha animais que atrapalhavam... E como ela viu que aqui tinha o espaço, ela perguntou se podia colocar aqui. A gente falou que tinha a varanda ali... Na época só a varanda que tinha... E se quisesse ocupar, a gente não ligava. Aí, ela ficou na varanda e agora tem a salinha. Porque o médico que tinha lá, ele não quis mais e saiu. Nós pegamos a salinha e botamos pra ela [sic].

#### Noese

Ao ver como a Educadora “D” trazia à tona elementos históricos imbuídos na sinestesia que lhe afetava, eu fui contagiado de modo a ficar contente com a oportunidade da realização do trabalho educativo na Instituição, ao passo que também refletia sobre as condições marginais nas quais os educandos são postos nas periferias. Porém, como uma “solução” foi dada, isso me trouxe um pouco de ânimo, pois ao menos um ambiente acolhedor a Educadora “C” e os discentes teriam para dar prosseguimentos à atividade assistencialista.

<sup>54</sup> Para manter o anonimato dos educadores sociais, foram utilizadas letras – como recurso metodológico – com o objetivo de salvaguardar suas identidades e de organizar o material aqui apresentado.

### **Varição ou Redução Eidética**

A Educadora “D” demonstrou-se muito entusiasmada ao contar a história de como se iniciaram as Oficinas de Alfabetização na ONG. Apesar de empolgada, ela parecia desagrada ao rememorar as condições anteriores pelas quais a Educadora Social “A” e os educandos passavam. Numa mudança repentina de humor e exteriorização de sentimentos, ela se apresentou esperançosa ao discursar que no Abraço do Tigre havia um espaço que pudesse atender o público recém chegado. Mas que isso, estava satisfeita com o fato de ter, com o tempo, ter passado de um espaço improvisado para uma sala própria aos encontros socioeducativos.

**Recorte corresponde ao Diário de Campo confeccionado no dia 25/03/2022. Horário: entre 9h e 11h. Local: Instituto Abraço do Tigre.**

### **Noema**

**Pesquisador:** De que forma surgiu a Oficina de Alfabetização? Quem propôs?

**Educadora Social “A”:** Foi a Educadora Social “C”. Foi até ela que perguntou se a gente podia abrir o espaço pra ela. Porque, tipo assim, têm pessoas que são voluntárias, mas não têm Projetos. Já com ela, quando começou aqui, em 2013, tinha a proposta... Ela disse: “Eu preciso só de um lugar”. Aí a gente viu... A Educadora Social “D” viu... Na época a gente não tinha aquelas salas ali, então ela poderia dar aula na varanda de dia. Quando tava calor, quando não tinha aula no Curso de Informática, a gente colocava eles tudo ali pra estudar no ar condicionado, ou então aqui na sala do Canal Futura. A gente colocava eles pra assistir vídeo. E assim foi, mas as primeiras aulinhas dela foram ali na varanda. Foram uns dois anos ali na varanda... Aí esvaziou aquela sala ali e ficou só pra ela [sic].

### **Noese**

Criei uma curiosidade ao presenciar a postura serena da Educadora Social “A” ao vê-la se importando com a intencionalidade sociopedagógica da Educadora Social “C”. A primeira, por ter uma imagem de pessoa administradora e também solidária, causou-se confiança, haja vista que deixava nítido que sua função não era só coordenar a ONG. Juntamente com isso, ela cativava-me ao tratar as pessoas que lá chegavam como cidadãos que são empobrecidos em alguma espera e que ela e os demais profissionais buscam atender. Esse ambiente de “abraço” ao próximo provocou-me júbilo.

### **Varição Eidética**

A Educadora Social “A” estava muito centrada ao discursar sobre o processo do como as Oficinas de Alfabetização passaram a fazer parte da ONG, embora a mesma se expressasse de maneira informal e espontânea em sua fala e gestos. Ao resgatar que, a princípio, o espaço era provisório (a varanda), ela se mostrou um pouco incomodada, porque, aparentemente, desejada contribuir com mais recursos. Ao mesmo tempo que estava insatisfeita em não poder ajudar tanto, ela dava a impressão de que os improvisos aplicados à utilização de outros espaços dentro do Instituto a deixava mais animada com os “paliativos”. Por fim, ao afirmar que uma sala foi liberada definitivamente para a turma de educandos e para Educadora Social “C”, ela manifestou grande alegria com o ocorrido.

Vejamos, agora, nas palavras da própria idealizadora das Oficinas de Alfabetização, como ela relata sobre o nascimento da turma e de como (e quando) seu Projeto passou a integrar o espaço da ONG.

**Recorte corresponde ao Diário de Campo confeccionado no dia 31/03/2022. Horário: entre 9h e 10h. Local: Instituto Abraço do Tigre.**

### **Noema**

**Pesquisador:** Quando as Oficinas tiveram início e onde foi?

**Relato da Educadora “C”:** Eu dava aula ali no outro prédio, mas eu não estava gostando muito dali... Eu fui na quadra da Escola de Samba do Porto da Pedra ver se

era lá que tinha algumas salas disponíveis, o coordenador falou: “Não tem, vai ali e fala com a Educadora Social “D”. Aí eu vim, falei com ela... Ela falou assim: “Oh! Até amanhã eu ligo pra você e te dou uma resposta”. Eu expliquei que eu estava saindo dali, inclusive a menina falou: “O seu lugar está aqui a hora que você quiser” [a dona do outro espaço]. Mas não estava mais dando, entendeu? O espaço, tava largado lá, então eu vim pra cá. Quando chegou, no mesmo dia, de noite, ela ligou pra mim [a Educadora Social “D”] e disse: “O lugar é seu”. Eu disse: “Nossa! Que delícia!”. E tô aqui já desde 2013. É muito bom aqui [sic].

**Pesquisador:** Antes, aqui no Instituto, não tinha nenhum Projeto de Alfabetização?

**Educadora Social “C”:** Não. Aqui eles não faziam, eu fui a primeira professora a fazer esse trabalho.

**Pesquisador:** Então, essa proposta começou com você?

**Educadora Social “C”:** Comigo. Porque eu tinha que arrumar um local pra dar aula... Uma Igreja, qualquer lugar... Eu fui no Waldemar Zarro<sup>55</sup> e não consegui, aí eu consegui aqui o espaço.

**Pesquisador:** E qual o vínculo com a ONG?

**Educadora Social “C”:** Aqui [a ONG] não tem nada a ver, a gente entrou de gaiato no navio, entramos no contexto deles, né? Porque a gente não era daqui. O vínculo é de amizade, ajuda, acolhimento... De família [sic].

**Pesquisador:** O seu vínculo com o Abraço do Tigre é só o espaço?

**Educadora Social “C”:** Só o espaço. Eu trabalho como voluntária. Sem nada, sem ganhar nada.

**Pesquisador:** De certa forma é uma modalidade dentro da Instituição, mesmo não tendo vínculo formal [sic].

**Educadora Social “C”:** Isso aí.

### Noese

Ao ouvir e ver como a Educadora Social “C” fazia a exposição das condições desagradável no espaço anterior, eu fiquei triste pelos sujeitos envolvidos, mas também pensativo em como os processos educativos em nossa sociedade não escassos e negligenciado pelo Poder Público, tendo que uma professora aposentada tomar a atitude de buscar recursos outros para ofertar alguma atividade à comunidade gonçalense. Quando ela comentou que a ONG disponibilizou o recinto ao grupo, eu fui atravessado pela animação da educadora e também fiquei entusiasmado, porque compreendi que era algo de enorme ambição dela em dar continuidade às Oficinas. Em vista do ambiente amigável e de aceitação entre os sujeitos, eu mantive um sentimento de deleite, pois acredito que as ações sociais e educativas humanísticas passam por esses princípios, dentre outros. E o fato da educadora não se importar com circunstâncias financeiras reforçou o meu ideal sobre que não é tudo na vida que se pauta no lucro monetário, mas sim, pelo prazer de experimentar relações sociais que coloquem como prioridade o encontro humano.

### Variação Eidética

A Educadora Social “C” explicitou ampla aflição ao discursar sobre o espaço anterior onde mediava as Oficinas de Alfabetização. Seu desconforto era tão grande que ela mudava de semblante constantemente demonstrando desaprovação sobre o lugar e impulso em não ter mais que depender daquele local. Todavia, ao dizer que a ONG entrou em contato aprovando a atividade na Instituição, a Educadora Social “C” entrou em um frenesi de felicidade pela conquista. Ao falar que foi a pioneira neste projeto, ela estava orgulhosa do seu feito e, como esse foi o espaço que acolheu o grupo de indivíduos que participam das Oficinas, ela colocou para fora toda a sua alegria em construir uma turma que tem caráter familiar e de reciprocidade humana. E, ao dizer que não recebe nada por isso (monetariamente), tampouco tem vínculo formal (contrato) com a ONG, a educadora se sentia tranquila e desprendida de tais questões.

<sup>55</sup> CIEP 249 – Pastor Waldemar Zarro, localizado na Rua Minas Gerais, S/Nº - Bairro Brasilândia, SG-RJ, há 750 metros do Instituto Abraço do Tigre. Distância calculada com auxílio do *Google Earth*.

Marcando a história deste grupo e dos sujeitos, até abril de 2020, quando houve o recesso por causa da pandemia do coronavírus, as Oficinas funcionavam às segundas, quartas e sextas-feiras, no período vespertino, das 14h às 17h. Desde março de 2021, as Oficinas de Alfabetização acontecem três vezes na semana, na parte da manhã, nas terças, quartas e quintas-feiras, das 9h às 11h. Segundo os educadores sociais, além dos encontros neste espaço (sala de aula), esporadicamente, ocorrem passeios (visitas a outros ambiente socioeducativos e histórico-culturais existentes em SG) e há encontros, na última terça-feira de cada mês, para realização de Oficinas de Artesanato, Artes e outras atividades lúdicas. Contudo, essas atividades – para além das Oficinas em si – ocorrem com frequência extremamente reduzida.

O grupo que constituía a turma, em 2019, contabilizava um total de 21 (vinte e um) educandos, no final do ano. Com a pandemia, houve a evasão de praticamente metade desses sujeitos, estando, no início de 2023, com 11 (onze) educandos, sendo 8 (oito) negros e 3 (três) brancos; 9 (nove) mulheres e 2 (dois) homens; todos empobrecidos econômica, social e educacionalmente; residentes das áreas segregadas nos respectivos bairros periféricos indicados abaixo. Vejamos a tabela que apresenta algumas informações básicas desses gonçalenses.

Tabela 2 – Educandos das Oficinas de Alfabetização<sup>56</sup>

| <b>Educando</b> | <b>Idade</b> | <b>Motivo de afastamento dos estudos</b>          | <b>Morador de:</b>  |
|-----------------|--------------|---------------------------------------------------|---------------------|
| Educando “A”    | 72 anos      | Necessidade de trabalhar para sustento da família | Boa Vista (SG)      |
| Educanda “B”    | 80 anos      | Necessidade de trabalhar para sustento da família | Boa Vista (SG)      |
| Educando “C”    | 25 anos      | Necessidade de trabalhar para sustento da família | Monjolos (SG)       |
| Educanda “D”    | 52 anos      | Necessidade de trabalhar para sustento da família | Porto da Pedra (SG) |
| Educanda “E”    | 39 anos      | Necessidade de trabalhar para sustento da família | Porto Novo (SG)     |
| Educanda “F”    | 80 anos      | Necessidade de trabalhar para sustento da família | Brasilândia (SG)    |
| Educando “G”    | 65 anos      | Necessidade de trabalhar para sustento da família | Porto da Pedra (SG) |
| Educanda “H”    | 36 anos      | Necessidade de trabalhar para sustento da família | Mangueira (SG)      |
| Educanda “I”    | 46 anos      | Necessidade de trabalhar para sustento da família | Brasilândia (SG)    |
| Educanda “J”    | 41 anos      | Necessidade de trabalhar para sustento da família | Monjolos (SG)       |
| Educanda “K”    | 54 anos      | Necessidade de trabalhar para                     | Gradim (SG)         |

<sup>56</sup> Elaborado a partir das informações obtidas na investigação em campo com os educadores sociais, consolidando-se a tabela a partir dos vários encontros com os profissionais, em diferentes dias.

|  |  |                     |  |
|--|--|---------------------|--|
|  |  | sustento da família |  |
|--|--|---------------------|--|

Fonte: O autor, 2023.

Dos anseios pelos quais os educandos voltaram a estudar, 7 (sete) afirmam que têm o desejo de ler a Bíblia e 4 (quatro) querem aprender a ler e escrever para trabalhar (conseguir empregos com a Carteira de Trabalho assinada), sendo que uma expressou também a vontade de se alfabetizar pelo motivo de se sentir humilhada quando algumas pessoas a discriminam<sup>57</sup>.

Enfim, concluindo esta seção e, concomitantemente o Capítulo 3, trouxemos o espaço geográfico onde a ONG está localizada, realizando uma apresentação geral das condições do bairro Porto da Pedra para situar o Instituto Abraço do Tigre e demonstrar a sua proximidade com a FFP/UERJ e seu vínculo com a população periférica. Desde então, apresentamos o ambiente não escolar, a sua proposta socioeducativa organizada a partir das Oficinas de Alfabetização e os indivíduos – educadores sociais e educandos empobrecidos – que constituem esta turma. Além disso, explicitamos parte da história do grupo e caracterizamos a forma como as Oficinas são estruturadas: não tendo um Projeto Pedagógico, não existindo planejamentos bem delineados, nem havendo certificação àqueles que possivelmente irão concluir esta etapa similar ao Ensino Fundamental I.

Fizemos, desde o início da dissertação, uma abordagem que propôs ir do geral para o particular (indo do macro para o micro), até chegar ao grupo de educadores sociais e a análise das representações de pobreza manifestada por eles. E, ao iniciarmos o Capítulo 4, queremos trazer a análise realizada do material recolhido em campo com: os discursos retóricos dos educadores sociais sobre os educandos-empobrecidos, suas práticas pedagógicas e suas relações interpessoais durante o trabalho pedagógico. Afinal, quem são os sujeitos empobrecidos das práticas pedagógicas que são “abraçados” por esta instituição não governamental de SG? É o que se busca desvelar com as possíveis RS de pobreza presente entre os educadores sociais nesse local.

<sup>57</sup> Neste caso, a educadora estimulou que cada um falasse o motivo de estar ali, durante uma apresentação dos educados ao pesquisador. Dados obtidos no Diário de Campo confeccionado no dia 25/03/2022.

#### 4 “PRA QUEM É TÁ BOM”: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE POBREZA EXISTENTES ENTRE OS EDUCADORES SOCIAIS

Após a análise do material coletado em campo, foi possível identificar 5 (cinco) foros temáticos (temáticas centrais) partilhados entre os educadores sociais que atuam no Instituto Abraço do Tigre e que possuem participação – direta ou indiretamente – na organização das práticas educativas não escolares com as camadas empobrecidas nessas Oficinas de Alfabetização. Esses foros temáticos nos mostram a organização de Representações Sociais de Pobreza que são partilhados entre os profissionais em suas práticas cotidianas e suas relações socioeducativas com seus educandos.

Os elementos retóricos que compõem cada um desses foros configuram um campo figurativo que podemos identificar como o núcleo de representações sociais de pobreza que circulam nesse ambiente. Os foros temáticos, objetos desta análise, são: a “*pobreza cultural*”; a “*pobreza relacional*”; a “*pobreza afetiva*”; a “*pobreza familiar*”; e a “*pobreza de perspectiva de futuro*”.

Esses foros temáticos apontam que os educandos-empobrecidos trazem demandas específicas que interferem no cotidiano das Oficinas de Alfabetização: nas práticas socioeducativas planejadas e desenvolvidas pelos profissionais; nas relações interpessoais; no processo formativo dos sujeitos oriundos das camadas empobrecidas; e na imagem dos educandos enquanto seres que estão ou são pobres, sendo suas pobreza simbolizadas pelo conjunto de faltas que os educadores sociais compartilham acerca dos discentes. Visto isso, desvelaremos, a seguir, como os discursos retóricos buscam construir a imagem de pobreza desses educandos, condicionando as relações psicossociais entre esses e os educadores e, conseqüentemente, afetando as práticas educativas com os pobres.

##### 4.1 Foro Temático 1: “pobreza cultural”

A “*pobreza cultural*” reverbera as faltas simbólicas de saberes, conhecimentos e hábitos/costumes diante dos estudos que os educandos trazem com eles para dentro das Oficinas. Essa categoria de educandos, e suas respectivas características, atravessam os processos relacionais e de ensino-aprendizagem, afetando negativamente tanto os alunos como

os educadores. Esses últimos veem suas práticas educativas serem prejudicadas pelas conjunturas vividas frente às faltas inerentes ao estado de “ser-estar pobre” dos sujeitos que educam. Atentemo-nos como esses profissionais da Educação discursam acerca dos educandos-empobrecidos que atendem, a partir da análise das principais figuras retóricas.

**Trecho do noema do “Diário de Campo 9”. Data: 04/05/2022. Horário: 10h às 10h30min. Discurso Retórico: Educadora Social “A”.**

No intervalo da Oficina, durante o lanche, enquanto os educandos comiam biscoitos e tomavam café, a Educadora Social “A”, dentro da sala com o Pesquisador, respondeu algumas perguntas.

(...)

**Pesquisador:** Diz... O que você apontaria como característica desses educandos que participam das Oficinas?

**Educadora Social “A”:** De que forma? É pra falar uma coisa que eles têm?

**Pesquisador:** Pode ser qualquer coisa que você enxerga neles... Que os identifiquem.

**Educadora Social “A”:** Ah! Sim... Ai é fácil! Então... *Eles são sem cultura.* Bom, né, [eles] *têm vários lance*, mas *a falta de cultura tá na cara*. Eu acho que é um dos motivos deles virem pra cá. *Eles necessitam muito de ter mais cultura.* Até porque se não fosse isso eles não estariam aqui buscando conhecimento. E *a gente está de braços abertos para abraçar eles e receber cada um.*

**Pesquisador:** Sem cultura? Hum... Muito interessante... É comum entre eles? Isso você percebe como?

**Educadora Social “A”:** É deles sim. *Todos ali sofrem disso. Deve ser porque são bem pobres... O povo que vive na pobreza é o mais ignorante.*

**Pesquisador:** Entendi. E você nota isso em qual momento?

**Educadora Social “A”:** Como assim?

**Pesquisador:** É... Ou melhor... O que vocês fazem para atender o grupo?

**Educadora Social “A”:** *A gente dá pra eles o que eles precisam... Nem demais, nem de menos... Eles não têm nada... Basta o mínimo que eles já ficam satisfeitos, né?*

**Pesquisador:** É?

**Educadora Social “A”:** É!

(...)

**Pesquisador:** E qual é a maneira de lidar e educar eles? O que vocês fazem?

**Educadora Social “A”:** *A gente abraça e não solta mais! Como a gente diz, eles ficam presos nas garras do Tigre e não saem mais daqui... Tanto que pode ver que não querem ir embora. É porque a gente acolhe de um jeitinho diferente que ninguém faz.* [sic] (grifo nosso).

**Trecho do noema do “Diário de Campo 6”. Data: 14/04/2022. Horário: 11h às 11h30min. Discurso Retórico: Educadora Social “C”.**

Depois que a Oficina foi encerrada, enquanto a Educadora Social “C” arrumava a sala, ela falou ao Pesquisador sobre a turma.

(...)

**Pesquisador:** Que aspectos a senhora identifica na turma?

**Educadora Social “C”:** Meu filho, são muitos... Deixa eu ver... Um é a questão do trabalho, do compromisso de adultos. A outra é que *eles nunca tiveram acesso à cultura.* Ai não sabem da importância que isso tem... Tem dias que *é mais fácil capinar sentado do que eles entenderem o dever* que eu passo... Você não vê a luta que é na sala para realizarem as tarefas?!

**Pesquisador:** Sim.

**Educadora Social “C”:** E tem mais... Pela minha experiência, que não é pouca, *isso vem de casa, da pobreza.* São pessoas que *sempre estiveram na pobreza, sem nenhuma cultura...* Como é que faz? *Não faz!* O mais importante é saber como amparar essas pessoas que *já apanharam muito do mundo.* Nós aqui *fazemos isso muito bem.* Tanto que *eles chegam e não querem mais sair daqui.* [sic] (grifo nosso).



Dando início à análise dos materiais coletados em campo, colocamos em evidência a primeira metonímia, *“Eles são sem cultura”*, encontrada no discurso da Educadora Social “A”. Essa figura já destaca uma suposta falta de saberes e costumes atribuídos aos educandos assistidos pelo grupo de educadores atuantes nas Oficinas de Alfabetização. Essa “falta” de hábito, de conhecimento e de prática para os estudos, na retórica dessa profissional da Educação Não Escolar, está vinculada à pobreza que os alunos trazem consigo nas suas trajetórias de vida, como veremos do decorrer desta seção.

O discurso hiperbólico *“tem vários lances”*, mesmo sem ser esmiuçado (no sentido de não indicar quais “lances” são esses), aparece para anunciar a amplitude das necessidades que afligem essas pessoas oriundas das camadas empobrecidas. Há uma gama de possíveis problemas que, neste momento, não é detalhada, porém, que serve para indicar um grau elevado e indefinido de complicações que, aparentemente, são danosas aos educandos.

Somando-se a isso, a metáfora *“a falta de cultura tá na cara”* surge para tornar notória a imagem que a educadora simboliza acerca dos educandos-empobrecidos. Não é unicamente uma *“falta de cultura”* que eles possuem e que poderiam, de alguma forma, não aparecer (se esconder), mas sim, é um empobrecimento perceptível, explícito àqueles que pararem para olhar esses indivíduos. Esse tipo de discurso deflagra sinais de uma possível marcação social (cf. Doise; Mugny, 1997, p. 145) promovida pela ancoragem (Moscovici, 2015) das RS de pobreza (Ferreira, 2012; 2016) que auxiliam na identificação do grupo de alunos que frequentam esse ambiente educacional. A “ausência de cultura” marca a sua existência e, consequentemente, as possíveis práticas com esse grupo.

Além de óbvio, isto é, de a falta estar “marcada negativamente” na face desses sujeitos, suas condições e “níveis culturais” são péssimos, porque, a hipérbole *“Eles necessitam muito de ter mais cultura”* fortalece a retórica no sentido de que os educandos-empobrecidos estão distantes da “obtenção de um estágio ideal” de cultura, possivelmente desejável para Educadora Social “A” e pelo grupo de profissionais como aquilo que venha ser preferível (Mazzotti, 2003).

Diante dessa condição de pobreza, que começa se delinear como “falta” simbólica dos educandos, os educadores sociais atuam para acolher os educandos. A atitude dos profissionais está em se prontificarem de ímpeto, que podemos interpretar como um esforço excessivo em prol da inserção de alguém diferente em seu espaço de trabalho. A metáfora *“a gente está de braços abertos para abraçar eles e receber cada um”* exterioriza o modo como esses sujeitos empobrecidos são atendidos. A ação sociopedagógica de receptividade é conduzida pelo princípio da aceitação do outro em suas individualidades. Todavia, essa alteridade hospedada

traz consigo um mundo de desafios e surpresas, tanto que a própria educadora revela que algo ou algumas coisas afligem cada um deles.

A metáfora acima mostra, na verdade, uma contradição do discurso. Da mesma forma que os educadores se reconhecem como acolhedores dos grupos sociais empobrecidos, a ação pedagógica é direcionada para um educando idealizado pelos educadores sociais. Assim, o princípio da alteridade radical (Levinas, 2004) não encontra espaço nessa relação. Da mesma forma, como nos aponta Ferreira (2020b), o “outro-educativo” (o grupo de educandos) não atravessa os educadores com suas demandas a ponto de serem sujeitos de uma hospitalidade que permita enxergar para além do estado de pobreza em que ele se encontra.

A retórica “*Todos ali sofrem disso*” contém um conjunto semântico que pode ser didaticamente entendido em três partes. O termo “*todos*”, em modulação hiperbólica, aponta a generalização da condição dos educandos. Inferimos que não se refere a um discente, ou um grupo seletivo dentro das Oficinas; direciona-se, não obstante, ao coletivo de educandos por completo. Por sua vez, o vocábulo “*sofrem*” apresenta-se como uma metáfora para as angústias dos sujeitos que padecem na pobreza cultural. Eles não sentem as dificuldades que o estado de empobrecimento causa, no entanto, este promove penar ou agrura neles. E a palavra “*disso*” dirige-se à falta de cultura anteriormente denotada pela Educadora Social “A”, que será reforçada diversas vezes pela mesma e, também, corroborada pelos demais educadores sociais.

Com tal força dessa representação, a tapinose “*Deve ser porque são bem pobres*” encaminha-nos para a compreensão da posição dos educandos no mundo, associando a “falta de cultura” (simbólica) à pobreza (concreta/material). Salientamos que esses indivíduos, conforme suas imagens vêm sendo engendradas, não parecem “estar pobres” (condição circunstancial/conjuntural), mas que isso, aparentam “ser pobres” (dimensão ontológica/estrutural do ser), estado passível de interpretação de que essa condição de enorme pobreza é parte intrínseca à vida do grupo de alunos.

Essa dicotomia realizada pelos educadores sobre o “*ser*” e o “*estar*” pobre aparece na pesquisa de Ferreira (2016) sobre “*Representações Sociais e evasão em espaços educacionais não escolares*”. A repetição desse esquema de representação de pobreza pode dar indícios de uma ancoragem social que se faz presente na cultura educacional brasileira sobre a Educação para e com as camadas empobrecidas cumprindo, assim, o caráter “*naturalizante*” dessas RS de pobreza no ambiente educacional.

E esse aparente empobrecimento filia a pobreza à falta de capacidade cognitiva, ou de incompreensão dos saberes construídos a partir das suas experiências cotidianas. A metonímia “*O povo que vive na pobreza*”, somada à tapinose “*é o mais ignorante*”, demarcam a posição

dos educandos-empobrecidos nas Oficinas, na ONG investigada e no mundo. Dentre os sujeitos que não tiveram a oportunidade de frequentar a Instituição Escolar, ou qualquer outra com processos formativos mais sistematizados, esses pobres, na retórica dessa educadora, são aqueles menos favorecidos intelectualmente. Por conseguinte, tendem a ser tratados de maneira diferenciada, recebendo ofertas educativas ditas “suficientes” para eles e que buscam oferecer apenas o básico para suprir as suas necessidades, de acordo com o grupo estudado.

Isso é relatado mediante à conglobação (estruturada em: metonímia + antítese + tapinose + metonímia = conglobação) “*A gente dá pra eles o que eles precisam. Nem demais, nem de menos... Eles não têm nada... Basta o mínimo que eles já ficam satisfeitos*”. Essa figura retórica possui em sua complexa organização um agrupamento de outras figuras que potencializam aquilo que a oradora deseja expressar e tem um poder de coesão maior por consolidar valores múltiplos e persuadir o auditório.

A metonímia “*A gente dá pra eles o que eles precisam*” demonstra o tipo de educação que é ofertada pelos educadores aos alfabetizandos. Essa educação é diretamente proporcional à necessidade presumida pelos educadores sociais, desde as *crenças comuns compartilhadas* entre os profissionais sobre quais seriam as demandas dos educandos. Assim, eles expressam, nessa figura retórica, o foro da “pobreza cultural”, que serve de *filtro sociocognitivo* diante das carências sociopedagógicas, que supostamente os sujeitos possuem neste contexto educacional. Por fim, a partilha deste foro temático, entre os educadores, sugere a realização de uma *marca social*, postos por esses profissionais aos seus educandos, como um grupo radicalmente diferente dos educadores.

A reflexão acima nos mostra uma possível identificação, a partir da *abordagem societal*, dos elementos que compõem a estruturada do “Modelo Tridimensional” ou “Paradigma das Três Fases” (cf. Almeida, 2009; Doise, 2002; Palmonari, 2009), que vai se manifestando, em momentos distintos, nas retóricas dos educadores sociais.

Nesse prisma, a antítese “*Nem demais, nem de menos*” traduz a “medida certa” ou a “dose” de educação oferecida e “exata” que dever ser “transmitida” nas Oficinas. Este argumento procura sua justificativa nas figuras retóricas seguintes, com a finalidade de aumentar o poder de instigação daquilo que se diz sobre a “pobreza cultural” e a falta extrema dos educandos resulta em um processo de disseminação de educação igualmente pobre.

A partir do que foi exposto acima, frisamos que a figura retórica é um recurso que permite expressar-se de modo simultaneamente *livre e codificado*. *Livre*, no sentido de que não somos obrigados a recorrer a ela para nos comunicarmos. *Codificado*, porque cada figura constitui uma estrutura conhecida, repetível, transmissível (cf. Reboul, 2004, p. 113). Nesse

sentido, sendo a “retórica é a arte de persuadir pelo discurso” e compreendendo “discurso” como “toda produção verbal, escrita ou oral, constituída por uma frase ou por uma sequência de frases, que tenha começo e fim e apresente certa unidade de sentido” (Reboul, 2004, p. XIV), a Educadora Social “A”, discursando em “nome do grupo”, busca legitimar as condições de empobrecimento que atingem os educandos e, igualmente, reflete nas práticas e metodologias do trabalho socioeducativo.

Ao mesmo tempo, podemos entender este material como amplificação do núcleo figurativo das representações sociais, como descrito por Mazzotti (2003) e Ferreira (2012). O trabalho realizado pelos educadores sociais com os pobres é justificado pela falta cultural que os caracterizam. E os conteúdos trabalhados com eles são aqueles “necessários” – e porque não dizer “o mínimo” – para que os mesmos possam continuar em sua situação. Dessa forma, os educandos permanecem junto ao grupo educacional, sem uma perspectiva maior de mudança ou de saída das relações grupais estabelecidas dentro desse espaço socioeducativo.

Progredindo, a tapinose “*Eles não têm nada*” pronuncia a condição (educacional, social, econômica, e, sobretudo nesta temática, cultural) dos educandos. Sustenta-se a retórica na conjuntura depreciativa hiperbólica de que os educandos nada possuem. Na verdade, todos cidadãos possuem algo ou alguma coisa, mesmo que não reconhecidos socialmente, entretanto, na formulação da imagem da alteridade figurada como “estegano-outro” (Ferreira, 2012), por serem pobres, “tudo falta”. Movimentando-se por esse viés, as práticas-didáticas, metodológicas e sociais dos educadores acabam culminando na limitação de processos educativos mais enriquecedores.

E, concluindo essa conglobação, temos a metonímia “*Basta o mínimo que eles já ficam satisfeitos*” designando a quantidade e a qualidade das propostas sociopedagógicas que são postas nas Oficinas para mitigar o empobrecimento dos educandos. Essa figura é concernente à educação que esses indivíduos recebem. Uma educação que se justifica desde a condição de pobreza dessas pessoas. Em outras palavras, a educação é pouca e empobrecida porque quem irá “adquiri-la” é pobre. Não “um pobre”, mas “os mais pobres”, aqueles que “nada possuem”. De acordo com o que foi delineado, tem-se a opção de educar os pobres com processos de ensino-aprendizagem também pobres, pois argumenta-se que é isso que eles precisam, haja vista que a escassez cultural é enorme e deve ser mediada “no ponto certo”.

Nesse prisma, há uma afirmação do educador social sobre quais os conteúdos e que tipo de educação os que ele considera como os pobres devem receber. Essa é uma das características da “estaganalteridade” que indica a presença de uma RS de pobreza, conforme se apresenta nas pesquisas de Ferreira (2012) e Dias e Ferreira (2022). A educação pobre dada aos pobres

caracteriza esse espaço de relação educativa e marca a presença de um pobre idealizado e ferido pela “falta” em suas relações sociais.

E, para a manutenção do processo socioeducativo materializado nas Oficinas, existem meios de tratar os educandos para que eles adentrem a cultura institucional. A metáfora “*A gente abraça e não solta mais*” explicita como os educadores agem para abrigar os sujeitos empobrecidos nesse espaço socioeducativo. Essa figura demonstra que há um ideal de manter o público alvo vinculado, de alguma forma e por algum motivo, à ONG, por isso “não mais se desprendem”.

Validando essa ilação, a metáfora “*eles ficam presos nas garras do Tigre*”, anteposta à metonímia “*não saem mais daqui*”, traduzem a maneira pelas quais as relações socioeducativas se desenvolvem e a forma de acolhimento se constroem perpetuando a ausência da emancipação dos educandos frente ao prosseguimento de seus estudos, uma vez que a maioria não consegue concluí-los. Aqui, encontramos o problema encontrado em campo, anunciado na Introdução desta Dissertação, cuja autonomia dos educandos não é desenvolvida e, assim, encaminham-se os educandos-empobrecidos à dependência das ações assistencialistas.

A metáfora “*nas garras do Tigre*” é bem conhecida e difundida na ONG e na comunidade ao redor, pois trata-se do principal Samba Enredo do G.R.E.S. Porto da Pedra (Um Carnaval dos Carnavais - A Folia no Mundo, de 1996), que tem em seu refrão essa expressão. Não apenas sendo parte marcante da cultura musical, é também um trecho assaz repetido dentro do Abraço do Tigre para falar que aqueles que conhecem o espaço não querem mais sair de lá, pois são bem recebidos e ficam “atados” pelos valores simbólicos e pelas práticas institucionais.

Por fim, a conglobação “*Tanto que pode ver que não querem ir embora. É porque a gente acolhe de um jeitinho diferente que ninguém faz*” conclui o discurso da Educadora Social “A”. Nesse momento, ela reforça como as relações socioeducativas são “sólidas” entre os educadores e educandos, visando demonstrar que as práticas sociopedagógicas ofertadas pela Instituição têm relevância social e são benéficas às camadas periféricas. No seu discurso, entretanto, não aparece os reais motivos desse “vínculo vigoroso” que é apresentando. No caso das Oficinas, a atenção dada aos alunos mais carentes – a ajuda com cestas básicas e outros artefatos que são doados – são alguns dos procedimentos que conservam a permanência dos educandos-empobrecidos matriculados nas Oficinas de Alfabetização.

Até o presente momento, vamos compreendendo que a ação socioeducativa realizada com os mais empobrecidos é para a permanência desse sujeito nesse espaço e não para a promoção das emancipações e das autonomias dos sujeitos. Esses elementos presentes no núcleo atuam para justificar a presença de um *status quo* da realidade de pobreza que paralisa

qualquer mobilidade dos indivíduos que fazem parte desta realidade educacional: sejam os educadores, que mantêm as mesmas práticas educativas; sejam os educandos, que se sentem satisfeitos em permanecer dentro desse grupo socioeducativo.

Na continuidade à busca das figuras nos discurso dos educadores que compõem essas RS, a metonímia “*eles nunca tiveram acesso à cultura*”, pronunciada pela Educadora Social “C”, reforça a falta de cultura proferida no discurso retórico da Educadora Social “A”. Diante disso, as educadoras compartilham da visão de que os discentes são sem cultura por serem pobres, ignorando que os educandos possuem outras culturas, sendo essas diferentes daquelas cultivadas pelo grupo de educadores.

Como desdobramento dessa crença comum compartilhada, a metáfora “*é mais fácil capinar sentado do que eles entenderem o dever*” demonstra a dificuldade dos alunos na assimilação dos conteúdos programáticos. Nesse sentido, a cultura, ou falta desta, está associada à cultura do estudo dos educandos em não construírem hábitos ou rotinas que os auxiliem na compreensão das atividades propostas pelos educadores sociais. Já a metáfora “*a luta*”, para concluírem os exercícios propostos pela educadora, traduz o quão árduo é para os educandos realizarem essas tarefas. Por serem pessoas iletradas, empobrecidas ou excluídas em/dos seus processos de experiências escolares, não conseguem realizar as atividades e, assim, são representados como aqueles que não “possuem cultura”.

Em seu discurso, para intensificar o seu poder de convencimento diante do ouvinte, a Educadora Social “C” constrói a conglobação (arquitetada em: metonímia + tapinose + tapinose + pergunta retórica = conglobação) “*isso vem de casa, da pobreza. São pessoas que sempre estiveram na pobreza, sem nenhuma cultura... Como é que faz? Não faz!*”.

A metonímia “*isso vem de casa, da pobreza*” pretende justificar a origem do empobrecimento do grupo de pessoas que têm dificuldades para desenvolverem com êxito a prática do estudo. A pobreza cultural está vinculada à pobreza econômica e articulada com a questão familiar. A tapinose “*sempre estiveram na pobreza*” reflete uma percepção da manutenção da condição de empobrecimento ao longo da vida desses educandos. A tapinose “*sem nenhuma cultura*” apresenta a consequência da pobreza desses educandos. Nesse caso, “ser ou estar pobre” é equivale a não ter cultura. O “*status*” de pobreza aparenta ser diretamente proporcional ao grau de falta cultura.

E no fragmento “*Como é que faz? Não faz!*”, temos uma pergunta retórica seguida de uma resposta que torna nítida a posição da educadora: não há o que fazer frente ao empobrecimento cultural (e também educacional) desses sujeitos, postura que vai contra o princípio da educabilidade posto na ética da hospitalidade (cf. Baptista, 2005). De fato, ao

pensar a educação como espaço de hospitalidade, o educador precisa colocar-se como aquele que é capaz de fornecer os elementos fundamentais para que os sujeitos aprendam, porém dando a cada um deles a possibilidade de escolherem o lugar que eles podem ocupar no processo de ensino-aprendizagem. Isso é o que a autora chama de “negativa da educabilidade”.

Ou seja, a pergunta retórica demonstra um claro posicionamento da educadora frente à aprendizagem dos alunos. Essa postura nega a atitude educativa de hospitalidade diante das demandas dos educandos e das suas capacidades de articulações do que foi aprendido com as suas reais necessidades. Como foi exposto, a educadora trabalha na certeza de que os sujeitos permanecerão nessa realidade tal qual se encontra por longo tempo, e qualquer tipo de aprendizagem não servirá para mudar suas realidades.

Finalizando o trecho correspondente à retórica da Educadora Social “C”, encontramos a gradação *“pessoas que já apanharam muito do mundo. Nós aqui fazemos isso muito bem [amparar]. Tanto que eles chegam e não querem mais sair daqui”*. Esse é um discurso indicativo do estado desses educandos no mundo e de como eles são acolhidos, trazendo a consequência dessa ação socioeducacional.

Contida nessa gradação, sobressai a metáfora *“pessoas que já apanharam muito do mundo”*, que expressa o sofrimento dos sujeitos empobrecidos em suas trajetórias de vida e que são marcados socialmente (Doise, 2001b) como seres da falta (Ferreira, 2012), ou que precisam ser supridos de cultura. Diante do estado deplorável desses sujeitos, os educadores sociais usam de estratégias para assistir os alunos, criando um espaço de acolhimento que induz a permanência dos educandos no grupo social, haja vista que os educandos não querem se desvencilhar dos profissionais nem do Instituto.

Prosseguindo com os discursos dos demais profissionais, analisemos como as Educadoras Sociais “D” e “E”, respectivamente, abordam a temática da *“pobreza cultural”*. À proporção que elas expõem as intenções socioeducativas, demonstram as tomadas de posições nas práticas com os pobres, enquanto os caracterizam.

**Trecho do noema do “Diário de Campo 28”. Data: 05/10/2022. Horário: 8h40min às 9h. Discurso Retórico: Educadora Social “D”.**

Antes da Educadora Social “C” chegar à Instituição, a Educadora Social “D” estava organizando sua mesa e comentou acerca das Oficinas e dos educandos.

**Pesquisador:** Qual é o objetivo principal das Oficinas de Alfabetização?

**Educadora Social “D”:** Não sei te falar se é o principal, mas aqui a *nossa missão é levar um pouco de cultura* para essa população vulnerável.

(...)

**Pesquisador:** Na sua visão, qual o motivo dos educandos entrarem no grupo?

**Educadora Social “D”:** *Eles são muito limitados culturalmente...* Por isso que vêm pra cá estudar... Vêm atrás de algo melhor...

**Pesquisador:** E existe alguma premissa para receber eles? Existe algum princípio entre os educadores?

**Educadora Social “D”:** *Nós abraçamos esses alunos como se fossem da nossa família... Nós sabemos que existem as individualidades, que tem milhares de fatos por não terem estudado na escola... Mas, no geral, as dificuldades são bem parecidas... E acaba sendo um processo bastante arrastado educar eles... Os professores têm que se desdobrar para transmitir algo novo, pra botar os conteúdos na cabeça deles... Até mesmo porque são muitos anos sem estudos, não estão mais acostumados. [sic] (grifo nosso).*

**Trecho do noema do “Diário de Campo 23”. Data: 01/09/2022. Horário: 10h às 11h. Discurso Retórico: Educadora Social “E”.**

No decorrer da aula de Matemática, enquanto a Educadora Social “C” corrigia o exercício de casa, o Pesquisador saiu de sala para beber água e falar com a Educadora Social “E”.

(...)

**Pesquisador:** Educadora “E”, no seu entendimento, o que falta nessas pessoas para que elas consigam mudar de vida?

**Educadora Social “E”:** Bem... *São pessoas muito simples, humildes, que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade na vida.*

**Pesquisador:** Entendi... E o que vocês fazem diante disso?

**Educadora Social “E”:** *Não há muito o que fazer para mudar a vida deles, porque eles já vêm fora da cultura.*

**Pesquisador:** Então, não tem jeito?

**Educadora Social “E”:** *É... É que já estão com a mente formada... O que dá para fazer é facilitar o caminho, atendendo ao que eles conseguem alcançar... [sic] (grifo nosso).*

Corroborando com a asserção de que os educandos-empobrecidos não têm cultura, a Educadora Social “D” profere a metonímia *“nossa missão é levar um pouco de cultura”*. Aqui, podemos notar que o seu discurso ratificar os discursos das Educadoras Sociais “A” (*“Eles são sem cultura”*; *“falta de cultura tá na cara”*; *“Eles necessitam muito de ter mais cultura”*; *“Todos ali sofrem disso”*) e “C” (*“eles nunca tiveram acesso à cultura”*; *“sem nenhuma cultura”*), criando a imagem de que os educandos são desprovidos de cultura. E, além disso, podemos interpretar que esses sujeitos vulneráveis socialmente irão receber apenas uma pouco de cultura: uma “dose” de cultura na medida apropriada para eles, sendo essa educação restrita, aquela reservada aos educandos dessa Oficina de Alfabetização.

A tapinose *“Eles são muito limitados culturalmente”* mostra a intensidade da pobreza cultural do grupo de discentes. Na retórica da Educadora Social “D”, mais que a presença da confirmação de que os educadores sociais vão construindo um consenso no tocante à falta simbólica de cultura dos educando-empobrecidos, temos ainda um caráter de profundidade desdenhosa no que diz respeito a ter ou “não cultura” e na “quantidade” dessa cultura que os alunos “não têm”.

Em vista dessa imagem que ilustra uma reduzida cultura dos educandos, a metáfora *“Nós abraçamos esses alunos”*, antecedida da símile *“como se fossem da nossa família”*, exprimem um sentimento de aproximação afetiva e uma forma de acolher e se relacionar com



os sujeitos das camadas periféricas. Seu discurso está concatenado com as asserções da Educadora Social “A” (*“a gente está de braços abertos para abraçar eles e receber cada um”*; *“a gente acolhe de um jeitinho diferente que ninguém faz”*). Na preferência do grupo de educadores sociais, a falta de cultura pode ser suprida com gestos simbólicos (abraço = acolhimento), ou mesmo concretos (abraço = atenção presencial e carinho corporal) para sanar ou mitigar a lacuna cultural dos educandos-empobrecidos.

Nessa perspectiva, a metáfora *“processo bastante arrastado educar eles”* demonstra a atribulação e o desafio que os educadores sociais têm diante do público que atende, conectando-se a imagem que a Educadora Social “C” (*“é mais fácil capinar sentado do que eles entenderem o dever”*) tem dos educandos. Mais do que argumentar que os alunos têm dificuldades, as educadoras buscam também deixar notório como o trabalho com este grupo de educandos-empobrecidos é custoso. Com isso, poderão se afastar de algum insucesso ocorrido durante o processo socioeducativo e salvaguardar as suas imagens profissionais (e de todo o coletivo de educadores envolvidos) em detrimento do que é projetado de carga simbólica sobre os educandos das Oficinas.

Complementando sua manifestação retórica, a conglobação (estruturada em: metáfora + metonímia + metáfora = conglobação) *“Os professores têm que se desdobrar para transmitir algo novo, pra botar os conteúdos na cabeça deles”* valida a interpretação anterior, tendo como recurso amplificador da sua persuasão a centralidade nos empecilhos deixados no caminho das práticas-didáticas dos educadores sociais por causa da falta de cultura dos educandos-pobres.

Pormenorizando essa conglobação, temos a metáfora *“Os professores têm que se desdobrar”* apresentando os reptos provocados pelas condições advindas do “seres sem cultura”, ou que “não têm cultura” – próprios dos educandos –, no qual os profissionais empenham-se com maior pujança para enfrentar os problemas e trazer possíveis soluções metodológicas diante da considerável falta de cultura projetada nos sujeitos empobrecidos.

Nesse sentido, a metonímia *“transmitir algo novo”* indica a finalidade da prática educativa: inculcar, de forma tradicional e não baseada em ações crítico-reflexivas, alguma informação ou saber para que os educandos possam “absorver” um pouco de cultura que os educadores sociais estipulam como necessárias e preferíveis a eles. É por isso que a metáfora *“botar os conteúdos na cabeça deles”* traz aquilo que os profissionais da educação não escolar desejam realizar: reproduzir os assuntos e ideias predefinidas como propedêuticas para o processo de ensino-aprendizagem daqueles que se encontram em um espaço socioeducativo extraescolar correspondente ao Ensino Fundamental I.

Reiterando os discursos retóricos das Educadoras Sociais “A” (*“são bem pobres”*; *“O povo que vive na pobreza é o mais ignorante”*), “C” (*“sempre estiveram na pobreza”*), a Educadora Social “E”, com a conglobação *“São pessoas muito simples, humildes, que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade na vida”*, reforça a marcação social (Doise, 2001b) desses sujeitos matriculados nas Oficinas de Alfabetização enquanto educandos-empobrecidos (Ferreira, 2012). Essa marca social de indivíduos modestos, privados das chances de saírem da condição de sujeitos bem escassos culturalmente é posta como um estado anterior à participação dos discentes nas Oficinas.

Em vista disso, a metonímia *“eles já vêm fora da cultura”* notabiliza que os educandos, previamente, já são inseridos no contexto da ONG com a suposta “falta de cultura” trazida de outros espaços socioeducativos, podendo ser articulado com a questão familiar (como veremos na seção correspondente à *“pobreza familiar”*), com a falta de acesso à Instituição Escolar, ou com os mais diversos espaços socioculturais que lhes foram negados durante a vida e que, no pensamento psicossocial do grupo de educadores sociais, provocaram a “falta de cultura”.

Posta a circunstância que identifica os educandos-empobrecidos culturalmente, a litote *“Não há muito o que fazer para mudar a vida deles”* – retomando o sentido dado pela Educadora Social “C” (*“Como é que faz? Não faz!”*) – expressa um posicionamento desestimulado frente às possibilidades educativas com esse público. Manifestada, com veemência, a imagem de sujeitos mergulhados na falta cultura, contrariando novamente o princípio da educabilidade (Baptista, 2005), as educadoras sociais explicitam a ideia de que não existem muitas atitudes a serem tomadas nas práticas educativas, uma vez que essas ações não surtiriam efeitos significativos.

E, aliás, junto à falta de cultura, ou como indução desta, existe uma outra condição particular desse grupo de educandos-empobrecidos. A metonímia *“já estão com a mente formada”* expressa um determinismo que fortalece o estado de não educabilidade; ou de pouca possibilidade de aquisição cultural e desenvolvimento educativo exitoso. Não somente simbolizados como seres possuidores de faltas culturais, os alunos também são vistos como pessoas que não (ou dificilmente) poderão construir consciências críticas e formas de pensar que contribuam com suas autonomias e emancipações sociocognitivas, pois já *“têm a cabeça feita”*. Ou seja, a imagem da alteridade imbricada na pobreza cultural resulta também na falta de capacidade reflexiva para analisar as suas condições diante do mundo.

Perante essa simbolização, a conglobação *“O que dá para fazer é facilitar o caminho, atendendo ao que eles conseguem alcançar”* [algum êxito] busca justificar a limitação das

práticas-didáticas e, concomitantemente, argumenta que o empobrecimento da oferta socioeducacional é consequência da suposta situação “acultural” dos educandos-empobrecidos.

Concluindo esta primeira temática, atentemos ao recorte da entrevista que apresenta o discurso retórico do Educador Social “B” sobre a pobreza, principalmente cultural, dos educandos.

**Trecho da Entrevista Semiestruturada. Data: 01/12/2022. Horário: 10h às 10h30min. Discurso Retórico: Educador Social “B”.**

Enquanto aguardava a chegada dos educandos, o Educador Social “B” distribuía as atividades de História, colocando folhas de exercício em cima das carteiras.

(...)

**Pesquisador:** Quais são os sinais dessa pobreza que você percebe?

**Educadora Social “B”:** Bom... *Tá no jeito deles se vestirem, se comportar, se relacionar... Nas suas histórias pessoais, de família, de falta de oportunidade e esperança. Nos seus próprios costumes.*

**Pesquisador:** Os costumes causam problemas?

**Educadora Social “B”:** Depende muito. *Quando é cultural é puxado... Se falta o hábito, se não têm práticas adequadas... Eles não vão pra frente. Ficam emperrados nisso a vida inteira... Tudo por não terem a cultura de estudar, de fazer as atividades, de se organizar, de frequentar aqui sempre...* E, respondendo o que você perguntou, sim, isso causa muitos problemas, e *a gente tem que rebolar para educar eles.* [sic] (grifo nosso).

A conglobação “*Tá no jeito deles se vestirem, se comportar, se relacionar... Nas suas histórias pessoais, de família, de falta de oportunidade e esperança. Nos seus próprios costumes*” nos dá indícios de que as pobreza desses sujeitos ditos “sem cultura” estão em diversas dimensões das suas vidas. Consolidando os discursos supracitados pelas demais educadoras sociais, essa figura abrange a imagem simbólica do outro-empobrecido culturalmente para variados aspectos. São sujeitos que não têm condições de comprar roupas melhores; seus comportamentos, a partir do julgamento do educador social, são inapropriados; eles têm dificuldades para se relacionar. Ainda, suas famílias sofrem com fatores empobrecedores (não indicados), inexistindo uma expectativa de melhoria diante da supressão de ensejo (através da falta de esperança). Tudo isso é colocado como peculiaridades dos educandos-empobrecidos e das suas respectivas faltas culturais.

Novamente, podemos ver acima uma das características da ancoragem social de Doise (2002). A marcação social (cf. Almeida, 2009, p. 721) passa pelas imagens expressas no discurso sobre a sua forma de “ser-estar” no mundo por intermédio do comportamento e também dos bens materiais que (não) possuem. Esse tipo de identificação, oriundo da existência de um núcleo figurativo das RS de pobreza, auxilia os educadores nas relações estabelecidas junto a esse grupo e justifica as ações com esses sujeitos.

Tanto que, no decorrer do discurso, a metonímia *“Quando é cultural é puxado”* manifesta toda essa complexidade de entendimento do “ser pobre” marcado socialmente em cada educando. A gíria condensa significados referentes ao quão trabalhoso possa vir a ser educar esses sujeitos, possuindo valor de exercício profissional exaustivo, pois seria custoso “transmitir cultura”. O *“puxado”* afetaria as práticas didáticas e relacionais educativas e os educadores sociais. Mas também, o termo pode ser interpretado como fator extenuante e, talvez, que impossibilite o desenvolvimento sociocultural dos educandos, em virtude de que a gradação *“Se falta o hábito, se não têm práticas adequadas... Eles não vão pra frente”* revela que a falta de cultura – associada aos demais empobrecimentos elencados acima –, mostrando que as rotinas culturais desses sujeitos afligem as suas vidas e atravessam os relacionamentos interpessoais dentro das Oficinas.

No discurso retórico que busca aumentar o poder de convencimento (Reboul, 2004) de que há um impacto danoso ao próprio desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, a conglobação *“Ficam emperrados nisso a vida inteira... Tudo por não terem a cultura de estudar, de fazer as atividades, de se organizar, de frequentar aqui sempre”* explicita que a falta de um tipo cultura é o princípio causador (inibidor) da/para aquisição de novas culturas. A omissão para se disporem aos estudos reflete no prosseguimento aos estudos, prejudica a aquisição de outros saberes postos pelos educadores sociais como elementos culturais relevantes e, aparentemente, imprescindíveis para “se ter cultura”.

Por fim, a outra dimensão atingida é da prática educativa. A metáfora *“a gente tem que rebolar para educar eles”* evidencia que, para ensinar e produzir cultura com esses educandos-empobrecidos, os educadores precisam se adaptar drasticamente às circunstâncias cotidianas e “dançar conforme a música”, que é “tocada” pela falta de cultura dos alunos. Essas são algumas das características das práticas educativas atribuídas a um trabalho sociopedagógico penoso, complexo, tudo devido às representações das condições de pobreza dos educandos, que são resultantes das suas faltas culturais. Finalizando esta seção, podemos contemplar a síntese desta temática no quadro abaixo.

Tabela 3 – Elementos retóricos constituintes do Foro Temático Pobreza Cultural

| Foro Temático: Pobreza Cultural                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Ethos</i>                                                                    | <i>Pathos</i>                                                                                                                                                                                                                                                              | <i>Logos</i>                                                                                                                                                                |
| Os pobres não possuem cultura.                                                  | Os discursos dos educadores pretendem demonstrar que os sujeitos que se encontram nas Oficinas não possuem a “cultura desejada” para qualificar as ações dos seus grupos como legítimas e independentes. Portanto, eles devem ser mantidos dentro das práticas educativas. | O sentido de cultura dado pelos educadores sociais está relacionado não somente aos conteúdos “curriculares” das Oficinas, mas a uma dimensão moralizante e comportamental. |
| Principais Figuras Retóricas ilustrativas presentes no núcleo figurativo das RS |                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                             |
| Educ. Social “A”                                                                | “[...] a falta de cultura tá na cara”                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                             |
| Educ. Social “B”                                                                | “Quando é cultural é puxado.”                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                             |
| Educ. Social “C”                                                                | “São pessoas que sempre estiveram na pobreza, sem nenhuma cultura.”                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                             |
| Educ. Social “D”                                                                | “Eles são muito limitados culturalmente.”                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                             |
| Educ. Social “E”                                                                | “[...] eles já vêm fora da cultura.”                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                             |

Fonte: O autor, 2024.

Assim, infere-se que os educadores sociais organizam um consenso acerca da representação criada sobre educandos-empobrecidos, cuja imagem reflete a manifestação simbólica da “falta de cultura” atribuída pelos profissionais aos educandos. Como podemos ver no material analisado até agora, as representações interferem nas práticas e nas relações estabelecidas dentro dessas Oficinas. Ademais, parecem determinar as formas com as quais os educadores enxergam o grupo dos seus educandos: “seres sem cultura” e que necessitam estar “presos” às relações estabelecidas dentro das Oficinas para que possam (re)existir no mundo. Esta realidade, a seguir, será corroborada com o outro foro temático das RS de pobreza: a “pobreza relacional”.

4.2 Foro Temático 2: “pobreza relacional”

O foro temático “pobreza relacional” diz respeito às faltas ou debilidades características da interação interpessoal evidenciada pelos educadores sociais entre os educandos-empobrecidos. Na ótica desses profissionais que organizam as Oficinas de Alfabetização, os alunos não desenvolvem aproximações comunicativas prósperas, mesmo

estando reunidos em um mesmo espaço de convívio humano para compartilharem atividades socioeducativas.

O nível aprofundado de pobreza, a incapacidade da construção de diálogos efetivos – rasos ou breves – e a falta de assunto (de conteúdo) dos discentes são os principais elementos propulsores da materialização das relações sociais convenientemente desejadas pelos educadores. Os alfabetizandos são representados como sujeitos que criam empecilhos no trabalho do grupo de educadores, porque as formas empobrecidas pelas quais se expressam dificultam a formação de elos relacionais, incidindo desfavoravelmente nas práticas concretizadas nesse espaço não escolar.

Posto isso, dividiremos esta secção em 3 (três) momentos nos quais serão apresentadas e examinadas as retóricas de todos os educadores sociais sobre este tema.

**Trecho do noema do “Diário de Campo 16”. Data: 23/06/2022. Horário: 9h às 11h30min. Discurso Retórico: Educador Social “B”.**

Antes mesmo dos educandos chegarem para mais um dia de Oficina, o Educador Social “B” já tinha colocado na lousa os conteúdos que seriam trabalhados naquele dia. O encontro seria desenvolvido a partir da disciplina de Português.

(...)

**Pesquisador:** Como é a relação entre os educandos?

**Educador Social “B”:** Então, não há muitos problemas entre eles. Isso em relação a ter ou não conflitos... Os desentendimentos são poucos... É igual a qualquer outro lugar... *Só que o lance ali é outro.*

**Pesquisador:** “Outro” de que maneira?

**Educador Social “B”:** Eu acho *extremamente* bizarra a forma como os educandos se relaciona. Eles são incapazes de criar uma interação entre eles que não seja superficial. Os educadores que têm que forçar a barra pra que eles conversem mais... É uma aproximação distante ali. São próximos porque estão juntos ali grudadinhos na sala apertada, mas sem nenhum vínculo...

**Pesquisador:** E o que você e os outros profissionais fazem para melhorar isso?

**Educadora Social “B”:** Nós damos murro em ponta de faca! Tem que bater na mesma tecla pra ver se pega no tranco. Porque a relação entre eles é vazia. Na verdade, é como se essas pessoas não se comunicassem. [sic] (grifo nosso).

**Trecho do noema do “Diário de Campo 7”. Data: 20/04/2022. Horário: 9h às 11h00min. Discurso Retórico: Educadora Social “A”.**

Enquanto aguardava a chegada da Educadora Social “C” e dos demais educandos, pois já havia chegado dois, o Pesquisador, no pátio da Instituição, aproveitou para fazer algumas perguntas à Educadora Social “A”.

(...)

**Pesquisador:** Na sua percepção, como você descreveria o modo dos educandos se relacionarem?

**Educadora Social “A”:** Como assim? Se eles se dão bem?

**Pesquisador:** Sim, de que forma eles se relacionam?

**Educadora Social “A”:** Ah... Eles se gostam, não tem nenhum tipo de desavença. Mas no meu ver, *ali têm um entrosamento em equipe cabeludo de resolver...* Olha só lá para a sala.

**Pesquisador:** Sim, o que tem?

**Educadora Social “A”:** Quando eles chegaram se cumprimentaram e pronto! Cada um sentou num canto! *Eles não conversam, não têm assunto, não falam nada.* Quem é que chega em um lugar e fica mudo?

**Pesquisador:** Têm pessoas que são mais quietas... Não seria esse caso?

**Educadora Social “A”:** Sim... Não, é diferente. *Eles se conhecem, já estão aqui há muito tempo, isso não é normal. Eles todos se dão bem, mas tem essa falta de diálogo, parecem mudos... Não cria raiz... Só destrava se os professores derem corda.* [sic] (grifo nosso).

Ao encetar a análise deste foro temático, a metonímia “*Só que o lance ali é outro*” é o prenúncio da existência da “*pobreza relacional*” simbolizada pelo Educador Social “B” sobre os educandos-pobres. A circunstância anunciada não parece ser da ordem do comum, algo que costumeiramente poderíamos associar como empecilhos para o convívio e para a construção de diálogos entre os sujeitos matriculados nas Oficinas. Sendo um “lance”, uma “situação esperada” pelos profissionais educadores, é, pois, da alçada do diferente, ou até mesmo podendo ser rotulado como condição esdrúxula.

Essa ilação se fundamenta na tapinose “*extremamente bizarra a forma como os educandos se relaciona*”, que demonstra a grande perplexidade diante do empobrecimento relacional relatado pelo educador acerca da falta de interação entre os membros do grupo de educandos. Temos aqui o atravessamento da percepção filtrada pelo profissional que, ao desqualificar os discentes, é retroalimentado pelo seu discurso retórico que o afeta, implicando na própria interpretação da alteridade e no modo como os demais interagem.

Esse *filtro sociocognitivo*, articulado à segunda hipótese do “Modelo Tridimensional” (Doise, 2002), interfere no modo como os sujeitos diferem entre si perante à relação que sustentam com um dado objeto, fenômeno ou indivíduo, afetando a definição de como se devem educar os pobres e no atributo dessa educação. Aqui, mecanismos sociocognitivo são utilizados para ancorar o conceito de “educandos-empobrecidos” no contexto de relações interpessoais que são complicadas ou impossíveis de serem administradas pelos educadores sociais.

Na realidade, há uma falta de sensibilidade por parte do educador social em perceber que existe uma “lógica de ação” presente no interior dos grupos sociais (cf. Ferreira, 2020b) que não necessariamente é a mesma que do educador social. Nesse viés, os educadores sociais não somente utilizam-se como parâmetro para o tipo ideal de relacionamento a ser desenvolvido no ambiente educacional, assim como também desqualificam os tipos de relacionamentos existente no interior dos grupos sociais empobrecidos.

Corporificando a figura retórica supracitada, a tapinose “*eles são incapazes de criar uma interação entre eles que não seja superficial*” expressa o despropósito do grupo de alunos, no cotidiano onde partilham o mesmo espaço físico, em comungar de atividades mais comunicativas, conversando de forma mais espontânea, ou qualquer movimento que venha promover maior aproximação e fluidez na interação entre essas pessoas. Isso significa como o

educador enxerga os educandos frente às relações que o grupo não consegue aprofundar. Ou seja, o educador acredita que há uma pobreza relacional nos educandos que os impedem de se relacionarem de maneira a criarem laços mais profundos.

Diante da displicência dialógica, os educadores estabelecem um recurso para animar relacionalmente os educandos-empobrecidos. A metáfora “*Os educadores que têm que forçar a barra pra que eles conversem mais*” evidencia uma certa imposição aos alunos para que eles passem a confabular, mesmo sem a aparente vontade deles. Talvez, essa intervenção sociopedagógica colocada em prática não seja adequada às relações interpessoais que, no fim, auxiliará naquilo que se espera alcançar. Considerando, primeiramente, os desejos dos educandos e respeitando as suas vontades, repensar outros mecanismos para incentivar as práticas de hospitalidade podem surtir efeitos mais notáveis, como o esforço em estabelecer aproximações e dos diálogos com os alfabetizando.

A partir do processo de ancoragem das RS presentes entre os educadores sociais, para aquilo que eles entendem como “falta de diálogo”, o Educador Social “B” nomeia, por intermédio de oxímoro “*aproximação distante*”, aquilo que se desvela como uma relação social empobrecida. Apesar de estarem dividindo o mesmo espaço físico e socioeducativo, os educandos não criam contatos realmente significativos. Somada à metáfora “*estão juntos ali grudadinhos na sala apertada, mas sem nenhum vínculo*”, reforça-se o fato de estarem unidos, mas não há uma conexão mais expressiva nas relações. Isso nos dá indícios de que a forma como as Oficinas estão organizadas não incentiva o versar com o outro.

Principalmente se destacarmos que a sala é bem estreita e a quantidade de alunos é grande, por isso ficam “*grudadinhos*” e, por mais que eles fiquem na presença uns dos outros, os educandos, no geral, não são atraídos pelos seus pares no tocante ao desenvolvimento de prosas por contra própria. Os diálogos que ali são estabelecidos, conforme a representação partilhada pelos profissionais, possuem caráter momentâneo, efêmeros, não se consolidando consubstancialmente e as relações não se estabelecem de modo profícuo.

De fato, os educadores apresentam um duplo problema: ao mesmo tempo em que eles não acreditam na capacidade do grupo social empobrecido em estabelecerem vínculos, eles também não se apresentam nesse espaço como possíveis produtores de vínculos sociais. Assim, a proximidade, característica da hospitalidade apregoada por Batista (2012, p. 37-49), não se apresenta como exercício docente a ser trabalhado com esses educandos.

A consequência disso é a explícita falta de uma prática pedagógica que consiga auxiliar o trabalho dos educadores sociais. A metáfora “*damos murro em ponta de faca*” aponta como os educadores sociais, em caráter de desespero, fazem para lidar com os sujeitos empobrecidos



e suas questões relacionais, não encontrando mecanismos para tratar dessa condição posta como indesejada. Já a metáfora “*Tem que bater na mesma tecla pra ver se pega no tranco*” amplifica a metáfora anterior, ilustrando a forma utilizada pelos educadores para educar os sujeitos empobrecidos relacionalmente. Os “murros”, que mutilam aqueles que são os supostos detentores do saber, se alternam com a repetição as ações pedagógicas improdutivas dos “sons das teclas” que se acionam.

Uma outra abordagem, com “sons” (vozes e formas de falar”) e “teclas” (ferramentas e caminhos alternativos”) possivelmente causaram uma perspectiva mais dialógica entre os educandos para que eles se mobilizem (“peguem no tranco”) quando achar que assim devem fazer. Aliás, mediante outras estratégias, evitará que se encha o “vazio” com “murros”, haja vista que a metáfora “*a relação entre eles é vazia*” atribui o valor de “falta total” ao termo “vazia”, algo que não é preenchido e que necessita ser completado. Não parece cabível a estratégia indicada pelo Educador Social “B”. Talvez, ouvir, se aproximar, perguntar o que o educando-empobrecido sente e precisa possa ser mais produtivo.

A epanortose “*Na verdade, é como se essas pessoas não se comunicassem*” corrobora com a retórica do educador que vem construindo a imagem de que os educandos não interagem de modo completo, ideal – ou desejado pelos profissionais –, caracterizando-se, assim, uma relação social empobrecida.

Ratificando retoricamente o discurso do Educador Social “B” sobre a imagem dos educandos como sujeitos empobrecidos relacionalmente, a Educadora Social “A” pronuncia a metáfora “*ali têm um entrosamento em equipe cabeludo de resolver*”, expressando a complexidade em dar uma solução frente o problema da falta de diálogo. Essa figura expressa a complicação em desenvolver um viés que possibilite, de acordo com os educadores, o desenvolvimento relacional de qualidade entre o grupo de educandos, uma vez que eles mantêm relações fúteis, sem a construção sólida de laços efetivos. A educadora lança mão do recurso metafórico fazendo alusão a algo grande, volumoso, para expor o conflito em face aos relacionamentos interpessoais dos educandos “não irem bem”.

Por sua vez, o assíndeto “*Eles não conversam, não têm assunto, não falam nada*” ilustra o comportamento dos educandos que não contribui para o diálogo e faz com que a educadora expresse preocupação com a falta de interação do grupo. Existe uma falta de comunicação que é desagradável ao grupo de profissionais e esse empobrecimento interacional causa afastamento entre os discentes e embaraço nos educadores sociais.

A asserção supracitada pode ser ilustrada mediante à conglobação “*Eles se conhecem, já estão aqui há muito tempo, isso não é normal*”, cuja figura apresenta os comportamentos dos

educandos. Tais posturas “não naturais”, “incomuns”, causam as faltas de interações pelas quais os alfabetizandos não parecem querer mudar, ou apenas sentem-se confortáveis dessa forma, pois fazem isso há tempos. Mas, indo além, a consequência dessas atitudes dos alunos é rotulada como algo inabitual, que pode condensar significados como “diferente”, “estranho” ou até mesmo “excêntrico”, expressando uma reprovação e repulsa vinda dos educadores sociais.

Para intensificar o poder de persuasão despejado neste foro temático (*“pobreza relacional”*), a símile *“tem essa falta de diálogo, parecem mudos”* explana a prática relacional comum aos educandos, que não estão verdadeiramente convivendo uns com os outros. Permanecem há anos no mesmo espaço, entretanto, não buscam a construção de vínculos comunicativos e proximidades entre eles. Existe uma indiferença ou afastamento perante à alteridade, embora este “outro” distinto esteja naquele mesmo ambiente para congregiar finalidades semelhantes.

A ideia de hospitalidade trazida por Ferreira (2020b) parece se encontrar longe do que os educadores entendem como proximidade. Essa descrença, e até indiferença, por parte dos educadores impossibilita a ideia de entender o outro como “outro-educativo” que necessita de cuidado, amparo e orientação dos educadores sociais. Os educandos vão se apresentando inexistentes nesse processo e, cada vez mais, os profissionais da Educação parecem lidar com o “educando-idealizado” (sinal da presença de RS nessas relações sociais) do que sujeitos concretos com suas demandas reais.

Nesse sentido, a metáfora *“Não cria raiz”* apresenta o atributo que condensa toda a falta de diálogo e interação provenientes da pobreza relacional. A inexistência de atitudes que promovam vínculos afetivos e elos de companheirismo através do movimento de proximidade é explanado como condições cultivadas e pertencentes aos educandos-empobrecidos. Dependendo somente deles, o espaço de encontro humano permanecerá na mesma fluidez: com o distanciamento dialógico que os apartam relacionalmente em um mesmo espaço físico.

Em vista dessa imagem de que os pobres não se relacionam e acabam ficando quietos não buscando interagir socialmente, a metáfora *“Só destrava se os professores derem corda”* exhibe uma forma de intervenção executada nas práticas sociopedagógicas propostas pelos educadores sociais. Os alunos estão “emperrados” e não dialogam, havendo um distanciamento na ordem das relações interpessoais que necessita diretamente da ação dos profissionais da Educação para estimular a socialização dos educandos e suas respectivas participações dentro das Oficinas. Portanto, “dar corda” corresponde ao “incentivo”, à “ação animadora” promovida pelos educadores sociais para lidar com a pobreza relacional.

Para desvelarmos como os outros educadores sociais também partilham da RS de pobreza relacional, traremos, a seguir, 2 (dois) recortes de 2 (duas) entrevistas semiestruturadas com diferentes profissionais.

**Trecho da Entrevista Semiestruturada. Data: 18/11/2022. Horário: 12h:56min às 13h37min. Discurso Retórico: Educadora Social “D”.**

(...)

**Pesquisador:** Você acha que as Oficinas ajudam ou mudam as vidas dessas pessoas?

**Educadora Social “D”:** Eu acho que não posso generalizar, né? Pode ser que em alguns casos ajude, mas em outros casos mude. Porque a gente acaba não só ensinando o “bê-á-bá”, como se fala. Tem outras coisas que envolvem o relacionamento...

**Pesquisador:** Qual é a questão do relacionamento?

**Educadora Social “D”:** Os alunos da Alfabetização *por serem daqui os mais pobres de todos, não conseguem se relacionar.*

**Pesquisador:** Isso implica como no processo educativo?

**Educadora Social “D”:** *É justamente por não terem boas relações aqui e nos outros lugares que se tornam pessoas difíceis de lidar... E mais complicadas de educar.* [sic] (grifo nosso).

**Trecho da Entrevista Semiestruturada. Data: 07/12/2022. Horário: 12h:00min às 12h40min. Discurso Retórico: Educadora Social “E”.**

(...)

**Pesquisador:** No que a pobreza influencia nas relações sociais nas Oficinas?

**Educadora Social “E”:** *Eles são muito pobres, devem ter muita vergonha pra se expressar... Falta coragem para falar.* Devem pensar que alguém irá rir deles. [sic] (grifo nosso).

A tapinose “*por serem daqui os mais pobres de todos, não conseguem se relacionar*” coloca em primeiro plano a posição socioeconômica dos educandos inscritos das Oficinas de Alfabetização. Antes de certificar da falta de capacidade em manter relações sociais com dos companheiros de turma, a Educadora Social “D” frisa a causa deles não terem aptidão para criar e conservar canais comunicativos nesse espaço socioeducativo. A pobreza superior provinda desses sujeitos em comparação aos demais da Instituição (os “outros-empobrecidos”) – quiçá de outros grupos – é a razão da falta do desenvolvimento relacional efetivo.

Talvez, por se acharem menos importantes, se sentirem constrangidos para se aproximar e iniciar uma conversa com indivíduos julgados como possuidores de “mais cultura”, ou com “melhores condições financeiras”, os educando-empobrecidos possam se sentir acuados. Todavia, a conglobação “*É justamente por não terem boas relações aqui e nos outros lugares que se tornam pessoas difíceis de lidar... E mais complicadas de educar*” parece inverter a relação de causa e consequência, concedendo aos pobres as incumbências e problemas manifestados nas faltas relativas aos processos educativos e relacionais. Nesse prisma, a premissa “eles não se relacionam porque são pobres” (e têm dificuldades particulares em

construir aproximações com outrem) é deixada de lado. Passa-se a considerar a proposição “eles não sabem se relacionar porque são pobres” (como se a “culpa” ou a causa estivessem neles).

O discurso retórico da Educadora Social “E” surge confirmando a imagem acima representada e que retoma os sentidos dados pelos educadores sociais anteriormente analisados a partir das suas práticas oratórias.

A tapinose “*Eles são muito pobres*” busca explicar a razão da falta de interação entre os educandos destacando que a pobreza relacional é consequência do “ser-pobre” existente em cada educando. Essa asserção vai de encontro ao discurso retórico da Educadora Social “D”, reforçando a ideia de que aquele grupo vive ou está numa condição bastante precária, gerando a inibição para criar um diálogo com o outro. A conglobação “*devem ter muita vergonha pra se expressar... Falta coragem para falar*”, ao intencionar persuadir o ouvinte de que a pobreza promove empecilhos na construção de relações sociais significativas, reafirma taxativamente a representação do educando-empobrecido relacionalmente.

Assim, vamos entendendo que existem a presença de RS de educandos-pobres, uma vez que esses discursos trazem a ideia de uma “marcação social” (Doise, 2002) feita pelos educadores sociais com respeito a esses sujeitos. A incapacidade, ou a falta de vínculos mais elaborados resultante da não interação entre os alfabetizandos, se apresenta como uma característica desse grupo social. E, por isso, os educadores sociais realizam o melhor trabalho possível diante dessa realidade social de empobrecimento dos vínculos sociais.

Para concluirmos uma articulação geral, que englobe todos os educadores sociais discursando sobre o foro temático “*pobreza relacional*” e os educandos que apresenta determinadas faltas que constituem esta manifestação psicossocial, no último fragmento, iremos examinar as figuras retóricas presentes na argumentação da Educadora Social “C”.

**Trecho do noema do “Diário de Campo 27”. Data: 29/09/2022. Horário: 9h às 11h00min. Discurso Retórico: Educador Social “C”.**

Concluído mais um dia de Oficina, no qual foram trabalhados exercícios de Matemática – operações de soma e subtração –, conforme a Educadora Social “C” organizava os seus pertences para ir embora, ela comentou acerca dos educandos.  
(...)

**Pesquisador:** Educadora “C”, poderia falar um pouco sobre o modo de se relacionar desses alunos? Entre eles.

**Educadora Social “C”:** Eis o “x” da questão... *Eles têm uma dificuldade enorme para se relacionar, não têm assunto.*

**Pesquisador:** Hum... E como você faz pra funcionar?

**Educadora Social “C”:** Então, *tem horas que eu tenho que driblar o jeito deles e fazer acontecer...*

**Pesquisador:** Por que é preciso “fazer acontecer”?

**Educadora Social “C”:** Bom... Eles não gostam de fazer nenhuma atividade diferente, em grupo. *O que não falta é gente que fica “songamongando” que não sabe*

*se relacionar. (...) Só que aí o bicho pega... Eu já saio pegando pelo braço e vou montando os grupos... Dizendo o que cada um vai fazer. [sic] (grifo nosso).*

As figuras retóricas tapinose *“Eles têm uma dificuldade enorme para se relacionar”*, anteposta à metonímia *“não têm assunto”*, ratificam os discursos anteriores e, respectivamente, busca aumentar o poder de persuasão (Aristóteles, 2019) da falta de relacionamento quando qualifica como imensa a adversidade consumida pelos educandos em forjar relacionamentos. Esse empobrecimento relacional é provocado pela falta de conteúdo, de “ter o que dizer” ao próximo, por isso, ficam calados e retraídos.

Diante do fenômeno da “não comunicação”, da “falta de confabular” com alguém próximo fisicamente, todavia, distante relacionalmente, a educadora, em determinados momentos em que a interação é fundamental, acaba por “dar um jeito”. Não detalhando qual é a sua forma de agir pedagogicamente, ela profere a metáfora *“tem horas que eu tenho que driblar o jeito deles”* justaposta à metonímia *“fazer acontecer”*. A primeira figura demonstra que sua atuação necessariamente precisa “escapar do comum”, ou seja, é crucial proceder de modo diferenciado “desviando-se” daquilo que os educandos esperam e tendem a impor alguma resistência. Sendo assim, a intervenção socioeducativa tem que ser diferenciada e inesperada para “tirar os educandos da zona de conforto”. Já a segunda figura retórica nada mais é que o modo de realizar a prática educativa: é pegar e fazer acontecer. Tem que “dar um jeito”, mesmo contra o desejo deles, para se relacionarem durante as Oficinas de Alfabetização e a profissional vai e “finta” a situação.

Para evitar a pobreza relacional, driblando os educandos, a educadora tem que se impor como autoridade e agir com veemência. As metáforas *“O que não falta é gente que fica ‘songamongando’ que não sabe se relacionar”* e *“o bicho pega”* explicam uma característica peculiar deste grupo de educandos-empobrecidos e aponta a forma como desenvolver certas atitudes. Ao retratar que há pessoas “songamongas”, ou agindo com tais, a educadora afirma que existem pessoas com falta de vontade ou sem determinação para participar de eventos em conjunto com outros indivíduos, ou mesmo de dinâmicas em grupo.

Esses educandos estariam agindo como “sonsos” para não terem que fazer algo ou se relacionar de forma mais direta; estariam “fazendo corpo mole”, ou sendo dissimulados. A conduta da educadora é ser mais contundente, demonstrando que as práticas coletivas são constituintes das Oficinas e passa a ser relevante a interação de todos. Consiste em um procedimento pedagógico que busca romper com a falta de diálogo e, por conseguinte, com a *“pobreza relacional”*.

E como a profissional, na prática, faz isso? De que forma ela materializa a relação entre os educandos? A gradação *“Eu já saio pegando pelo braço e vou montando os grupos... Dizendo o que que cada um vai fazer”* torna notório que ela força os alunos a aceitarem a condição imposta por ela. Em concepções mais dialógicas e emancipatórias, essa atitude não se enquadraria. O respeito à vontade – ou simples escolha – dos educandos em não serem tão participativos deveria ser preservado. Mas, tomando a representação de pobreza como princípio organização das tomadas de posições (Alaya, 2014) do grupo de educadores sociais, a profissional parece se debruçar na crença de que o outro, que é um “ser-pobre” e “não sabe se relacionar”, não estaria apto para tomar suas próprias decisões. Assim, ela define o que é melhor para eles a partir daquilo que entende como preferível (cf. Ferreira, 2016, p. 80).

Realizado o trajeto que discutiu o foro temático da *“pobreza relacional”*, no prisma de todos os educadores sociais, formando uma visão anuída entre os profissionais que partilham da imagem de que os educandos não se relacionam verdadeiramente e têm resistências para desenvolver diálogos. Em face ao exposto, salientaremos 3 (três) fenômenos relativos à pobreza, aos pobres e às prática socioeducativas destinadas aos pobres, a saber: o modo como os educandos se relacionam (ou não); as manifestações psicossociais sobre o caráter desta representação de “falta relacional”; e as ações concretizadas pelos educadores sociais para tratar das faltas dos sujeitos participantes das Oficinas de Alfabetização.

A forma de se relacionar dos educandos é interpretada como excêntrica, vaga e paradoxal, uma vez que é rotulada como *“bizarra”*, *“superficial”* e concomitantemente de *“aproximação [e] distante”* (Educador Social “B”), não havendo vínculos efetivos entre os discentes. Isso é retratado nas retóricas que evidenciam a escassez das conversas, mediante à *“falta de diálogo”* (Educadora Social “A”), porque eles não têm o que falar. Mas também, é partilhado como timidez, vergonha, pois não teriam *“coragem para falar”* (Educadora Social “E”), dada a condição de excessiva pobreza pertencentes a essas pessoas, que acabam sendo as mais dificultosas para se relacionar e as *“mais complicadas de educar”* (Educadora Social “D”). Seguindo por essa representação, os educandos possuem vastos impasses para se relacionar porque falta conteúdo: eles *“não têm assunto”* (Educadora Social “C”). Por isso, ficam embromando nas Oficinas quando se promovem atividades em grupo. Alimentando a *“pobreza relacional”*, eles ficam *“songamongando”* (Educadora Social “C”) para tentar escapar das tarefas em conjunto.

Diante desse modo de operar dos educandos-empobrecidos, a *“pobreza relacional”* ganha *status* de manifestação psicossociológica que é atravessada pela fala de interação entre os alfabetizando, tornando as dinâmicas dos trabalhos pedagógicos e das comunicações árduas,

em virtude de não existir uma sintonia, gerando uma tentativa de colaboração custosa de se alcançar. De outra maneira, há um *“entrosamento em equipe cabeludo de resolver”* (Educadora Social “A”). E isso é de aspecto “natural”, “arraigado”, ou que passou a ser *“naturalizante”*, pois o grupo de educandos, para a mesma profissional, *“Não cria raiz”*.

Para tentar atender as demandas dos educandos que sofrem com a falta de relações sociais enriquecedoras, os educadores sociais buscam: *“forçar a barra”* (Educador Social “B”) em prol de estimular a aproximação e a sociabilidade, para *“ver se pega no tranco”* (Educador Social “B”); também promovem a conversa, para eles se voltarem, uma vez que *“Só destrava se os professores derem corda”* (Educadora Social “A”); e, por fim, quando a situação é bastante desconfortável, não havendo interação, quanto o *“bicho pega”*, a educadora tem que *“driblar”* os alunos, puxá-los e avisar o *“que cada um vai fazer”* (Educadora Social “C”).

Enfim, a partir de tudo o que foi discutido até o presente momento, podemos recuperar os seguintes sentidos com respeito ao foro temático *“pobreza relacional”* organizado no discurso metafórico dos educadores sociais sobre os seus educandos.

Tabela 4 – Elementos retóricos constituintes do Foro Temático Pobreza Relacional

| Foro Temático: Pobreza Relacional                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Ethos</i>                                                                    | <i>Pathos</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <i>Logos</i>                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Os mais empobrecidos não sabem se relacionar ou construir vínculos sociais.     | Os discursos dos profissionais da Educação ratificam a ideia de que os educandos não se relacionam adequadamente e, por isso, possuem problemas para desenvolver processos de interação social com seus pares dentro do grupo. Assim, a pobreza se expressa também na incapacidade de produção de laços sociais, tais quais são idealizados pelos educadores sociais. | Para os educadores sociais, a pobreza é expressa nas faltas: de aproximação, de interação e de diálogos dos alfabetizando. Essas faltas não são estruturais, mas sim, essenciais, pois atinge as realidades subjetivas das relações sociais dos educandos empobrecidos. |
| Principais Figuras Retóricas ilustrativas presentes no núcleo figurativo das RS |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Educ. Social “A”                                                                | <i>“Não cria raiz”</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Educ. Social “B”                                                                | <i>“[...] extremamente bizarra a forma como os educandos se relaciona”</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Educ. Social “C”                                                                | <i>“Eles têm uma dificuldade enorme para se relacionar, não têm assunto”</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Educ. Social “D”                                                                | <i>“[...] por serem daqui os mais pobres de todos, não conseguem se relacionar”</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Educ. Social “E”                                                                | <i>“Eles são muito pobres, devem ter muita vergonha pra se expressar”</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                         |

Fonte: O autor, 2024.

Assim, ao lermos o quadro, entendemos o entrelaçamento realizado entre os discursos retóricos versando acerca da “*pobreza relacional*” atribuída pelos educadores sociais aos seus educandos. Elementos como “falta de diálogo” e de “proximidade” entre os educandos-empobrecidos expressam uma pobreza subjetiva que parece permear a realidade vivida entre os educandos. Mesmo assim, os educadores não se sentem responsáveis por mudar essa realidade.

De fato, o que se verifica é uma “cegueira institucional” (Ferreira, 2016) que parece ser promovida pela RS e que impede de que os educadores sociais entendam que parte do processo de ensino-aprendizagem passa por essas questões de criação de vínculos nos espaços de intervenção educativa, como o desenvolvido nessas Oficinas.

No próximo foro temático, veremos como isso se agrava ao entendermos que, mais do que relacional, os empobrecidos também carecem de afetos, na concepção dos educadores sociais dessa Instituição.

### 4.3 Foro Temático 3: “pobreza afetiva”

A “*pobreza afetiva*” versa sobre o discurso que os educadores sociais compartilham acerca da falta simbólica de relações sociais afetuosas vivenciadas pelos educandos-empobrecidos. Esta ordem compreende as necessidades emocionais, afetivas e seus efeitos no modo como os profissionais organizam as Oficinas de Alfabetização, bem como interferem no ato de acolhimento associado ao empreendimento sociopedagógico.

Ao atribuírem aos educandos carências de enfoque afetivo, os educadores exaltam as condições de pobreza dos alunos caracterizando-os como seres excessivamente destituídos de atenção, esquecidos socialmente e com imensos problemas pessoais. Nessa conjuntura, prosseguiremos com a Análise Retórico-Filosófica dos Discursos (ARFD), examinando a semântica e os entrelaçamentos dos sentidos e dos significados das figuras retóricas centrais.

**Trecho da Entrevista Semiestruturada. Data: 22/11/2022. Horário: 9h:18min às 10h11min. Discurso Retórico: Educadora Social “C”.**

**Pesquisador:** Em que eles aparentam ter mais dificuldades ou necessidades?

**Educadora Social “C”:** Em relação a quê?

**Pesquisador:** Tudo. De forma geral... Na vida.

**Educadora Social “C”:** Ah! De forma geral: emprego, afeto, é... Como é que se diz... Até família, vou te falar...

**Pesquisador:** Tem como falar um pouco dessas necessidades? Assim... Como elas ocorrem...



**Educadora Social “C”:** Por exemplo... *Tem aluno que fica no meu pé... É minha sombra... Fica atrás de mim. Não desgruda.*

**Pesquisador:** E o que você faz? Você é a educadora... Como age?

**Educadora Social “C”:** Depende... *Se estiver sem saco, eu corto logo.* Mas normalmente *eu dou corda pra eles...*

(...)

**Pesquisador:** Quais são os sinais de pobreza que a senhora acha mais comum nesses educandos?

**Educadora Social “C”:** Afetiva! Cultural também. Mas *antes da cultural tem a afetiva! Tem que ter o acolhimento afetivo.* E geralmente o emocional mexe muito. [sic] (grifo nosso).

**Trecho do noema do “Diário de Campo 11”. Data: 18/05/2022. Horário: 10h às 10h20min. Discurso Retórico: Educador Social “B”.**

Estávamos no intervalo para o café. Os educandos foram lanchar e o Pesquisador junto com o Educador Social “B” permaneceram um instante na sala para que o profissional passasse o dever de casa. Nisso, o Educador respondeu algumas perguntas.

**Pesquisador:** Como vai o andamento das Oficinas, Educador?

**Educador Social “B”:** Vai indo, né!? Indo dentro do possível.

(...)

**Pesquisador:** Educador, qual a necessidade você apontaria como aquela que os educandos mais apresentam?

**Educador Social “B”:** São várias... Mas *acho que a necessidade afetiva é a campeã! É uma falta de afeto sinistra que eles têm.*

**Pesquisador:** É tanto assim?

**Educador Social “B”:** Com certeza! *Eles são carentes em excesso... São pessoas extremamente pobres e largadas na vida.*

**Pesquisador:** O trabalho de vocês acaba exigindo mais comprometimento?

**Educador Social “B”:** *Parada bem complicada de resolver...*

**Pesquisador:** O que vocês fazem para resolver? Ou ao menos tentar?

**Educadora Social “B”:** *O que dá pra fazer é dar paliativos, né!?*

**Pesquisador:** E que paliativos são esses?

**Educadora Social “B”:** *Os paliativos podem ser qualquer coisa, vai do momento. Eles não têm nada na vida... Daí qualquer coisa dá e sobra, seja no afeto, ou nos conteúdos das disciplinas.* [sic] (grifo nosso).

Ao abordar a questão da “*pobreza afetiva*” dos educandos, iniciamos analisando uma metáfora expandida composta por uma sequência de 4 (quatro) metáforas que se complementam, na qual uma potencializa a outra na sua função persuasiva.

A primeira metáfora, “*Tem aluno que fica no meu pé*”, diz sobre os alunos que buscam, constantemente, a atenção da Educadora Social “C”. Em sua fala com tom de desabafo, por transparecer incômodo com a excessiva procura por parte dos discentes, a profissional explicita a consequência da condição afetiva dos sujeitos participantes das Oficinas de Alfabetização. A carência dessas pessoas é causadora de sondagem obstinada manifestada nas metáforas “*É minha sombra*” e “*Fica atrás de mim*”, cujos educandos, em razão das suas pobreza afetivas, a seguem mesmo sem ela desejar.

Mas essa perseguição não aparenta ser em um nível de proximidade plausível, ou aceitável pela educadora, porque a sua argumentação dá margem para interpretarmos que há um acompanhamento impertinente, ou, ao menos, desagradável para a profissional, uma vez

que a metáfora “*Não desgruda*” explana o ímpeto e a tenacidade desse “*ficar no pé*” sendo “*sombra*”. Isso transcorre à medida que a profissional busca suprir essa falta de afeto que outras pessoas ou grupos não parecem doar a esses educandos-empobrecidos.

Já as duas metáforas que se sucedem traduzem a forma pela qual a Educadora Social “C” mantém as relações socioeducativas frente às demandas vinculadas às faltas afetivas dos alunos. A metáfora “*Se estiver sem saco, eu corto logo*”, no primeiro instante, demonstra o lado impaciente da educadora diante das ações dos discentes que a procuram para tratar de alguma situação na qual haja um envolvimento afetivo ou a necessidade de cuidados concernentes às necessidades afetivas ou emocionais dos educandos.

Caso esteja intolerante ou indisposta, a educadora veta logo o diálogo e a possível recepção socioeducativa acolhedora. Por outro lado, a metáfora “*eu dou corda pra eles*” indica o oposto: estando benevolente, a educadora se dispõe a aturar – pois teria “*saco*” – as carências afetivas, permitindo-os que possam se expressar de modo mais detalhado para manifestar as suas lacunas afetivas.

Terminando o trecho correspondente ao discurso retórico da Educadora Social “C”, nos deparemos com a metonímia “*antes da cultural tem a afetiva*”, que hierarquiza as dimensões da pobreza, colocando a afetiva como a primeira a ser exposta e notada. Para essa profissional, o movimento de acolhimento é fundamental – apesar de nem sempre se pôr à disposição –, tanto que a metonímia “*Tem que ter o acolhimento afetivo*” afirma essa premissa para que o grupo de educadores sociais possam lidar com os empobrecimentos afetivos e sentimentais dos alunos.

E, no desfecho da sua argumentação, a hipérbole “*geralmente o emocional mexe muito*” anuncia que a dimensão afetiva atravessa fortemente alguns pontos (não descritos), mas que podemos inferir, sendo estes: o impacto no processo de ensino-aprendizagem; as dificuldades causadas no exercício dos educadores sociais; e a fragilidade nos relacionamentos entre os educandos.

Todos estes pontos parecem se relacionar a processos socioeducativos que não levam em consideração a hospitalidade como processos éticos para o desenvolvimento de uma prática educativa com os pobres. Baptista (2012) entende que o diálogo é um dos pressupostos principais da organização de um “outro-educativo” pelo “outro-formativo”, de modo a ter como parâmetro as diferenças como marco regulador das suas ações. À medida que é o educador quem possui o direcionamento das formas de expressão do “outro” do processo educacional, o que se apresenta é uma indiferença em relação ao outro que é “afetado” pela relação social.

Não podemos fazer a asserção de que essa é uma visão hegemônica, contudo, ficará evidente que os discursos retóricos aqui analisados têm coesão e seguem uma lógica psicossocial que se correlacionam. Além disso, esses discursos apresentam indícios de que as 5 (cinco) manifestações de pobreza, sistematizadas em seus respectivos foros temáticos, têm um aspecto de retroalimentação (ou elo psicossocial) que não necessariamente evidenciam categorias mais relevantes. Tais pobreza, como veremos, estão diretamente associadas e todos os educadores sociais entendem que essas “faltas” simbólicas compartilhadas (*culturais, relacionais, afetivas, de estrutura familiar e de perspectiva de futuro*) são intrínsecas aos educandos-empobrecidos e, também, são contraproducentes às práticas-didáticas propostas pelos profissionais, implicando desfavoravelmente no trabalho desses últimos.

No encadeamento da análise dos discursos que aludem a temática “*pobreza afetiva*”, conseguimos examinar como a retórica do Educador Social “B” está estreitamente articulada ao conteúdo trazido acima no discurso da Educadora Social “C”.

Inicialmente, a metáfora “*acho que a necessidade afetiva é a campeã*” já nos mostra a carga emocional que esta pobreza existente ocupa entre os grupos de educadores e educandos. Aqui, a intensidade da falta afetiva é posta como sendo a mais acentuada dentre as demais faltas. Porém, esse “posto de primeiro lugar” coincide com o espanto causado pelo próprio fervor que a pobreza afetiva parece sinalizar. Por isso, a metonímia “*É uma falta de afeto sinistra que eles têm*” exprime a perplexidade do educador, visto que, por mais que esteja em contato com demandas variadas, a condição afetiva está impregnada de elementos empobrecedores que tornam essa falta de afeto mais vigorosa.

Esses subsídios que alimentam essa pobreza efetiva vêm da demasiada falta de carinho, de atenção e acolhimento que esses sujeitos sustentam suas relações sociais, como também no modo como vivem. A tapinose “*Eles são carentes em excesso*” contígua à metonímia “*largadas na vida*” condensam os significados atribuídos aos educandos-empobrecidos como sujeitos permeados na escassez afetiva extrema e, além do mais, correlaciona essa pobreza à condição deplorável de vida dessas pessoas oriundas da periferia. Esses indivíduos são carentes em tal amplitude também pelo fato de estarem abandonados no mundo. Essas figuras do discurso parecem organizar uma marcação social das RS (cf. Doise, 2001b, p. 315) dos educandos-empobrecidos, de forma a serem reconhecidos por este estigma da “carência”. Isso auxiliará na forma com a qual os educadores, neste grupo social, constituirão as suas relações com os alfabetizando.

Ao se depararem com esse estado de esquecimento humano e excessiva pobreza, os educadores sociais, conforme a retórica do Educador Social “B”, têm abalos que atingem os

seus trabalhos socioeducativos. A tapinose “*Parada bem complicada de resolver*” mostra como a prática socioeducativa é laboriosa e enfrentar essas demandas passa por escolher metodologias e práticas que não têm a pretensão de promover uma mudança significativa nos processos educativos dos educandos. Nesse entendimento, a metonímia “*O que dá pra fazer é dar paliativos*” deixa notório que a oferta do grupo de educadores sociais é amenizar danos. Consiste muito mais na ação de atenuar, temporariamente, alguns problemas ou sofrimentos apresentados pelos discentes das Oficinas que realmente construir caminhos para superação das condições adversas nas quais se encontram educandos-empobrecidos.

Para mais, define-se uma oferta socioeducativa pobre para os sujeitos empobrecidos. A metonímia “*Os paliativos podem ser qualquer coisa*” explica que os suavizadores da pobreza afetiva não são específicos para tratar da situação. Representam, de fato, um conjunto de formas de agir que é aplicado e adaptado de acordo com os surgimentos das necessidades dos educandos cotidianamente, levando em consideração as suas condições singulares e suas pobreza.

Isso fica explícito na tapinose “*Eles não têm nada na vida*” potencializada pela metonímia “*qualquer coisa dá e sobra*”. Esse encerramento é muito significativo e grave, porque vai denunciar que a oferta socioeducativa empobrecida tem esse caráter devido à condição de “*ser-pobre*” dos educandos (Dias; Ferreira, 2022). Aos passo que esses sujeitos são plenamente privados de afeto e com inúmeras faltas que constituem o seu “*ser-sem-ter*”, os educadores sociais destinam esforços e práticas educativas menos enriquecedoras, pouco elaboradas e até mesmo menos dignas, uma vez que os educandos-empobrecidos acabam sendo depreciados através da simbolização que os colocam como seres permeados em profundas faltas (“*não têm nada*”) e serem pessoas desprezadas socialmente (“*largadas na vida*”).

Seguindo o percurso, em face ao exposto até aqui, observemos o pronunciamento retórico de outra profissional da Educação que atua com o mesmo público.

**Trecho do noema do “Diário de Campo 14”. Data: 09/06/2022. Horário: 9h às 11h30min. Discurso Retórico: Educador Social “A”.**

Ao encontrar a Educadora Social “A” limpando a área externa – local onde os educandos ficam quando estão lanchando –, o Pesquisador, depois que saiu da Oficina, parou para conversar com a profissional.

(...)

**Educadora Social “A”:** Ah, desculpe a demora. Eu demorei porque estava conversando com um educando.

**Pesquisador:** Sem problemas. Aconteceu alguma coisa?

**Educadora Social “A”:** Sim, mas nada demais...

**Pesquisador:** O que foi dessa vez?

**Educadora Social “A”:** *Eles são pessoas muito carentes e vivem em cima da gente pra contar uma enxurrada de problema.*

(...)

**Pesquisador:** Eles te chamam muito?

**Educadora Social “A”:** *Sem parar!* Hoje teve mais duas que vieram me pedir ajuda e chorar as pitangas de novo.

**Pesquisador:** Mas por qual motivo eles te procuram?

**Educadora Social “A”:** *Eles têm uma grande necessidade de atenção o tempo todo!*

**Pesquisador:** E o que vocês oferecem aos educandos?

**Educadora Social “A”:** *Aqui é o lugar onde eles encontram um ombro amigo.*

(...)

**Pesquisador:** Então, o que o grupo é para essas pessoas?

**Educadora Social “A”:** *Aqui é como se fosse uma família.*

**Pesquisador:** E você é quem nessa família?

**Educadora Social “A”:** *Ah! Eu sou uma mãe. Mas também sou a irmã mais velha... Sou também psicóloga, terapeuta, assistente... Indico o que têm que fazer... Vai de acordo com a necessidade de cada um. [sic] (grifo nosso).*

Igualmente aos discursos retóricos dos Educadores Sociais “C” e “B”, a Educadora Social “A” também simboliza os educandos-empobrecidos como seres da falta afetiva que têm amplas dificuldades em suas vidas particulares e coletivas.

A hipérbole “*Eles são pessoas muito carentes*” corrobora com os argumentos supracitados acerca da condição exagerada de insuficiência afetiva. Os oradores, ao afirmarem essa característica inerente aos discentes, procuram ilustrar certas passagens descrevendo, figurativamente, alguns fatos vivenciados no ambiente das Oficinas de Alfabetização. A metáfora “*vivem em cima da gente*” mostra a consequência da dependência afetiva, que é a insistência impertinente constante, por parte dos educandos, pela companhia da profissional.

A finalidade dessa fixação na companhia é para que os sujeitos afetivamente necessitados possam, metaforicamente, “*contar uma enxurrada de problema*”. Essa complicação torrencial designa a vastidão provocada pela necessidade afetuosa. O cômputo disso é o aparente incômodo da educadora, decorrente da frequência excessiva na qual os educandos solicitam a sua atenção, expressa pela hipérbole “*Sem parar*”, maneira como se desenrola as relações sociais pautadas na pobreza afetiva.

E, ainda, indicada pela metáfora “*chorar as pitangas de novo*”, cuja expressão aponta a periodicidade (“*de novo*” = muitas vezes), manifesta-se o modo com os educandos a procuraram para falar dos seus problemas. Essa ideia é sustentada em seu discurso com a tapinose “*Eles têm uma grande necessidade de atenção o tempo todo*”, que, com outras palavras, ratifica a imagem de educandos que sofrem com a enorme falta de acolhimento afetivo e acabam por consumir o tempo dos educadores sociais.

Para lidar com esse conflito afetivo, o espaço socioeducativo é forjado com o intuito de proporcionar relações sociais que estão imbricadas na cortesia e na aceitação da alteridade por intermédio de aproximações de cunho amigável e feição familiar. A metáfora “*Aqui é o lugar onde eles encontram um ombro amigo*” apresenta as Oficinas como lugar de refúgio ou de

consolo dos educandos que serão acolhidos por terceiros que representam características de companheirismo com aspectos afáveis. Já a símile “*como se fosse uma família*” parece suprir aquilo que outro grupo – a família – não provém na vida desses educandos. Isso é estabelecido de forma bem nítida na argumentação da educadora quando ela enumera as suas funções profissionais exercidas para atender este grupo específico de educandos-empobrecidos.

Até o presente momento, os discursos se apresentam de modo a estabelecer uma ideia de proximidade e de vinculação com o grupo que não verdadeiramente expressam a hospitalidade, mas mesmo assim, afetam os indivíduos. Ferreira (2020b, p. 41) recorda que “as experiências de hospitalidade são “causa e fim da produção da proximidade necessária para a construção de espaços de relações saudáveis entre os indivíduos”. Dessa forma, os “outros”, com os quais os educadores narram suas relações com os educandos, não se apresentam como produtores desses espaços atribuídos pelo autor como lugares de hospitalidade.

Talvez, essa seja a grande dicotomia desse processo. Ao mesmo tempo em que os educadores sociais não se apresentam como aqueles que exercitam a hospitalidade, eles apontam os educandos como sujeitos da “carência afetiva”. Sua relação com eles se estabelece de forma superficial, e deve permanecer dessa forma para que o grupo se mantenha neste *status quo* das formas de existência emocional.

Dentro disso, a conglobação constituída a partir de uma metáfora expandida (estruturada em: metáfora + metáfora + metáfora) “*Eu sou uma mãe. Mas também sou a irmã mais velha... Sou também psicóloga, terapeuta, assistente*”, consubstanciada com as metonímias “*Indico o que têm que fazer*” e “*Vai de acordo com a necessidade de cada um*”, condensam um vasto número de atribuições e pertencas que a relação com os sujeitos empobrecidos afetivamente incrementa na prática socioprofissional dessa educadora e que pode vir a constituir o núcleo figurativo das RS de pobreza. Ao ser mãe, ela cuida, protege, orienta a partir da sua autoridade máxima; sendo irmã, pode rivalizar e divergir, mas também auxilia e defende. Como psicóloga, terapeuta e assistente acaba dando contribuições gerais desde o senso comum daquilo que acredita que serve para acudir os educandos, tentando orientá-los (ou advertindo-os) de maneira individual.

Para concluir esta temática, trataremos das argumentações das Educadoras Sociais “D” e “E”, verificando como ambas discursam sobre o empobrecimento afetivo dos educandos.

**Trecho do noema do “Diário de Campo 19”. Data: 03/08/2022. Horário: 9h40min às 10h. Discurso Retórico: Educadora Social “D”.**

A Educadora Social “C” deixou os alunos em sala de aula fazendo o exercício de Matemática, enquanto isso, foi à cozinha tomar água. Lá, ela encontrou a Educadora Social “D” e começaram a conversar sobre a Oficina de Alfabetização.

(...)

**Educadora Social “C”:** Tava vendo com a Educadora Social “A” a respeito de ter avaliações para a turma.

**Educadora Social “D”:** Sim. Tem alguém com a possibilidade de subir [para EJA]?

**Educadora Social “C”:** Difícil... Só vendo pra dizer...

**Pesquisador:** Vocês saberiam dizer o motivo deles terem tanta dificuldade pra ir pra EJA?

**Educadora Social “D”:** Ah! É uma questão de apego. *Eles são muito apegados à Educadora Social “C”.* Mesmo a gente falando direto para eles que ela sempre estará aqui, *eles não querem sair [das Oficinas] de jeito nenhum.* [sic] (grifo nosso).

**Trecho do noema do “Diário de Campo 21”. Data: 18/08/2022. Horário: 9h10min às 12h30min. Discurso Retórico: Educadora Social “E”.**

A Educadora Social “E”, instantes antes de ir para o almoço, parou para conversar com o Pesquisador na porta da cozinha.

(...)

**Pesquisador:** Eu estou com uma curiosidade... O que, pra você e os demais educadores, os educandos das Oficinas de Alfabetização trazem enquanto demanda principal?

**Educadora Social “E”:** Então... Aprender a ler e escrever é o passo inicial, tanto que são inscritos ali. Só que *as necessidades deles vão muito além da Alfabetização.*

**Pesquisador:** É sobre isso que gostaria de perguntar... Tirando a aprendizagem da leitura, escrita etc., qual são as necessidades que ficam mais evidentes nessas pessoas?

**Educadora Social “E”:** Nossa! *Muito complicado escolher... São “n” problemas que eles têm.*

**Pesquisador:** Não precisa ser várias, ou uma... Tô falando no sentido daquilo que vocês mais identificam.

**Educadora Social “E”:** Então, *eles ali têm uma dependência afetiva que salta aos olhos.* [sic] (grifo nosso).

Podemos ressaltar, em primeiro lugar, no discurso da Educadora Social “D”, que a hipérbole *“Eles são muito apegados à Educadora Social ‘C’”* define um tipo de dependência afetiva não relatada antes. Nesse caso, a carência está vinculada às relações sociais e emocionais intensas construídas, ao longo de anos, com a Educadora Social “C”. Essa educadora, idealizadora das Oficinas, em virtude da sua aproximação com os discentes, estabeleceu maiores elos sentimentais com o grupo de alfabetizandos. Isso encadeou uma conexão que gerou uma união tão profunda que influenciou negativamente no processo formativo dos educandos, pois eles ficaram acomodados e “agarrados” àquele ambiente e à educadora.

Complementando esse raciocínio, a hipérbole *“eles não querem sair [das Oficinas] de jeito nenhum”* mostra que, hipoteticamente, a vontade dos educandos é ficar nas Oficinas de Alfabetização para sempre, porque eles têm um vínculo emocional que faz com que permaneçam lá. Além disso, o apeço pela Educadora Social “C” torna-se empecilho para a continuidade dos estudos em outros espaços – no Ensino Fundamental II, dentro ou fora desta Instituição –, haja vista que não estariam mais com a mesma educadora e a dependência afetiva diante da profissional ganhou proporções que são também inibidoras das escolhas dos projetos formativos dos educandos, uma vez que não pretendem se afastar dali.

Já a Educadora Social “E” frisa que existe a pobreza afetiva a partir do discurso de que as pobreza dos educandos não são somente de leitura e escrita. A hipérbole *“as necessidades deles vão muito além da Alfabetização”* anuncia o aspecto pormenorizado relativo às faltas dos educandos. Assim, como nos discursos dos educadores sociais anteriores, encontramos nesses recortes hiperbólicos indícios de um processo de marcação social, vinculada à terceira hipótese do “Modelo Tridimensional” (Doise, 2002), feita pelos profissionais com respeito aos seus educandos. Nesse caso, a “marca social” impostas a esses educandos volta-se à condição de sujeitos empobrecidos (Ferreira, 2012) – muito necessitados – que extrapolam os processos educacionais que poderiam ser resolvidos pelo processo de alfabetização.

Podemos assegurar que as imagens desses discentes são abarrotadas de pobreza que se seria ímprobo apontar quais são as mais marcantes. Entretanto, a partir da ênfase dada pelos educadores sociais, optamos por trabalhar aquelas que mais se expressavam semanticamente para simbolizar as representações desses educandos-empobrecidos. A complexidade em caracterizar esses indivíduos pode ser justificada pela hipérbole *“Muito complicado escolher”*, que mostra a dificuldade em apontar as necessidades dos educandos, pois são diversas e, também, pela tapinose *“São ‘n’ problemas que eles têm”*, ressaltando que são sujeitos bastante empobrecidos – em várias dimensões – e têm um número indefinido de complicações em suas vidas. Eles acabam sendo marcados socialmente como seres possuidores de múltiplas pobreza, dentre elas a falta de afeto em suas vidas.

Enfim, essa pobreza afetiva tem uma imagem diferenciada. Ela não é apenas acentuada e constante, trata-se de uma falta que chama a atenção de quem convive ou se depara com esses sujeitos periféricos. A metáfora *“eles ali têm uma dependência afetiva que salta aos olhos”* demonstra como a falta de afeto está estampada nas atitudes e nos corpos dos educandos-empobrecidos, impressionando os educadores sociais. Essa vistosa dependência afetiva ora cria atitudes momentâneas de descolamentos (afastamento) por parte dos educadores, que parecem se sentirem consumidos em demasia nas relações com os discentes, ora (em grande parte) estimula movimentos de aproximações e acolhimentos entre educandos e educadores, mesmo estes últimos demonstrando que a pobreza afetiva é condicionante de fatores negativos, sociais e educacionais.

Como desfecho deste foro temático, podemos sintetizar os seus sentidos e significados simbólicos neste quadro abaixo:



Tabela 5 – Elementos retóricos constituintes do Foro Temático Pobreza Afetiva

| Foro Temático: Pobreza Afetiva                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Ethos</i>                                                                    | <i>Pathos</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <i>Logos</i>                                                                                                                                                                                                                                             |
| Os educandos são pessoas carentes de afeto.                                     | Os educadores sociais se apresentam como os sujeitos que irão, em certa medida, suprir as necessidades afetivas dos seus educandos. A intenção do discurso é mostrar os educandos como seres da falta (emocional e afetiva), vinculando-os, de forma definitiva, à instituição socioeducativa. | O foro temático sobre afeto apresenta uma justificativa de ordem subjetiva para a permanência dos sujeitos dentro das Oficinas. A intervenção educacional se apresenta em segundo plano nos processos socioeducativos trazidos pelos educadores sociais. |
| Principais Figuras Retóricas ilustrativas presentes no núcleo figurativo das RS |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Educ. Social “A”                                                                | <i>“Eles são pessoas muito carentes”</i>                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Educ. Social “B”                                                                | <i>“É uma falta de afeto sinistra que eles têm”</i>                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Educ. Social “C”                                                                | <i>“antes da cultural tem a afetiva”</i>                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Educ. Social “D”                                                                | <i>“eles não querem sair [das Oficinas] de jeito nenhum”</i>                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Educ. Social “E”                                                                | <i>“eles ali têm uma dependência afetiva que salta aos olhos”</i>                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                          |

Fonte: O autor, 2024.

Por fim, podemos demarcar 4 (quatro) manifestações alusivas à “*pobreza afetiva*”. A primeira é própria condição simbólica de pobreza dos educandos. Os discursos dos profissionais vão no mesmo sentido, compartilhando da representação de que os discentes são pessoas privadas de tudo, apresentadas como aquelas que “*não têm nada na vida*”, “*carentes em excesso*” (Educador Social “B”). Estão em estágio amplo de desprovido de relações afáveis, sendo “*muito carentes*” (Educadora Social “A”), a tal ponto que é “*Muito complicado escolher*” (Educadora Social “E”) – definir quais são as suas maiores necessidades –, porque “*São ‘n’ problemas*” (Educadora Social “E”) que os pobres possuem.

Depois, como desdobramento das suas faltas, a pobreza afetiva é posta em destaque, tornando-se “*a campeã*” (Educador Social “B”) e vindo “*antes (...) a afetiva*” (Educadora Social “C”). Essa pobreza é consensuada a partir de relatos que se interligam, nos quais verificamos que os pobres carecem de “*atenção o tempo todo*” (Educadora Social “A”), podendo ser “*muito apegados*” (Educadora Social “D”), em particular, a uma educadora; ação essa que está inserida em um conjunto de atitudes que demonstra como a sujeição afetiva é chocante, pois “*salta aos olhos*” (Educadora Social “E”) de quem vê.

O terceiro ponto é atinente às consequências desse empobrecimento afetivo. Esse estado de falta emocional provoca a perseguição dos educandos diante dos educadores, tanto que eles ficam “*no pé*”, parecendo “*sombra*”, sem “*desgrudar*” (Educadora Social “C”). São tão

carentes que “*vivem em cima*” (Educadora Social “A”) dos profissionais e não pretendem deixar “*de jeito nenhum*” (Educadora Social “D”) as Oficinas.

E, como quarto apontamento, as formas de atender os alunos, junto ao trabalho socioeducativo materializado, evidenciam o caráter da educação destinada aos educandos-empobrecidos. Dada a circunstância de escassez afetiva, é indispensável “*ter o acolhimento afetivo*” (Educadora Social “C”) para com os discentes, formando simbolicamente “*uma família*” (Educadora Social “A”), onde as Oficinas de Alfabetização passam a ser um espaço de encontro humano que proporcionam a generosidade e companheirismo de “*um ombro amigo*” (Educadora Social “A”). Isso, pois, o exercício sociopedagógico é custoso, haja vista que falta de afeto é uma situação “*bem complicada de resolver*” (Educador Social “B”). Para atender as demandas dos educandos – empobrecidos em múltiplas medidas –, os educadores dão “*paliativos*” para abrandar suas faltas, ofertando “*qualquer coisa*” a partir de uma educação empobrecida, que “*dá e sobra*” (Educador Social “B”).

Concluída a análise que discorre sobre a falta de afeto dos educandos-empobrecidos, partiremos para o próximo foro que aproxima os discursos dos profissionais sobre os educandos, demonstrando a presença das RS de pobreza partilhada entre os educadores sociais: a “*pobreza familiar*”.

#### 4.4 Foro Temático 4: “pobreza familiar”

O foro temático “*pobreza familiar*” está vinculado, intimamente, a uma ideia dos educadores sociais da existência de uma falta estrutural acerca das dinâmicas desenvolvidas pelos educandos-empobrecidos com seus parentes. Assim, o estado de desorientação dos alunos é consequência da falta de base familiar. Os ambientes onde os educandos vivem são representados como lugares conturbados e cheios de componentes prejudiciais para esses sujeitos e suas relações interpessoais.

Essa “desordem” familiar é constituída – e constitui – faltas singulares que os alfabetizando levam para as Oficinas de Alfabetização atravessando, desse jeito, as relações e as práticas construídas com os educadores sociais.

A partir desse preâmbulo, unificamos 3 (três) blocos com fragmentos que apresentam os discursos retóricos de todos os educadores em referência a esse tipo de empobrecimento.

**Trecho do noema do “Diário de Campo 15”. Data: 15/06/2022. Horário: 10h às 10:20min. Discurso Retórico: Educadora Social “C”.**

Era a hora do intervalo. A turma inteira se dirigiu à área externa onde fica a mesa com os biscoitos e café. Todos os educandos foram lanchar. A Educadora Social “C”, antes de ir para lá, respondeu a algumas curiosidades acerca dos educandos.

(...)

**Pesquisador:** Como a senhora acha que esses educandos chegam aqui?

**Educadora Social “A”:** *Totalmente perdidos na vida e sem estrutura familiar nenhuma.*

**Pesquisador:** Hum... Qual é a importância da família na sua visão?

**Educadora Social “A”:** *A família é base de tudo! E eles não têm! Você não precisa ser rico, mas ter uma vida organizada em casa é o mínimo... E se for olhar a vida de cada um aqui, vai ver que sempre têm problemas familiares envolvidos.*

**Pesquisador:** Que tipo de questões familiares são essas?

**Educadora Social “A”:** *Tem uma menina aqui, deve ter mais ou menos a sua idade, mas tem uma família toda bagunçada... Seu te contar você não acredita... É gente com problema de bebida... Parente com vários filhos pequenos... Que não gosta de trabalhar... E todos moram juntos num furdunço só. [sic] (grifo nosso).*

**Trecho do noema do “Diário de Campo 22”. Data: 24/08/2022. Horário: 9h às 11h. Discurso Retórico: Educador Social “B”.**

Assim que passou alguns exercícios de Geografia no quadro, o Educador Social “B” deu um tempo para os educandos copiarem e depois responder às perguntas. Enquanto isso, ele ficou do lado de fora da sala bebendo água e descansando.

(...)

**Pesquisador:** Como você avalia o desempenho deles para conseguir fazer as questões sozinhos?

**Educador Social “B”:** *Aqui nas Oficinas eu reparo que só conseguem fazer com a minha ajuda. Normal isso! Eu ajudo e pronto! Mas passamos dever aqui e pra casa. Aqui, eles fazem com a gente...*

**Pesquisador:** E em casa?

**Educador Social “B”:** *Em casa a vida deles é um caos!*

**Pesquisador:** Em qual sentido?

**Educador Social “B”:** *Eles não têm nada dentro de casa. É um inferno. Falta comida, não existe uma relação boa entre os familiares... Falta o que fazer... Não têm paz... Acaba sobrando pra gente dar conta de tudo.*

(...)

**Pesquisador:** Vendo a essa situação deles, o que vocês fazem?

**Educador Social “B”:** *Poxa! A gente chama no cantinho e dá um agrado, né?*

**Pesquisador:** Que tipo de agrado?

**Educador Social “B”:** *Um presentinho, um abraço, um carinho, né? O que tiver pra dar a gente dá, porque para eles faz muita diferença... Eles não têm nada na vida mesmo. [sic] (grifo nosso).*

Ao ser indagada sobre as condições dos discentes assim que começam a participar das Oficinas de Alfabetização, a Educadora Social “C” anuncia que os educandos-empobrecidos são pessoas desnorteadas no mundo e sem famílias organizadas. A tapinose “*Totalmente perdidos na vida*” indica que, antes mesmo de constituírem o grupo de alfabetizandos, esses indivíduos já vêm sem ter seus rumos definidos, como se estivessem ali para se encontrarem existencialmente ou se localizarem na vida. Já a tapinose “*sem estrutura familiar nenhuma*” aponta a possível causadora dessa perdição, visto que o grupo social familiar é o alicerce que sustenta os caminhos que as pessoas irão tomar em suas vidas.

Isso é explicitado mediante à sinédoque “*A família é base de tudo! E eles não têm*”, constando, primeiro, que os educandos mencionados não possuem um arranjo familiar que contribui para as suas formações cidadãs e educativas e, depois, que as famílias desses indivíduos são repletas de complicações que os prejudicam. A tapinose “*sempre têm problemas familiares envolvidos*” é um indicativo de que, perenemente, os educandos são afetados pelas atribulações existentes no seio familiar. Ao invés da família atuar como promotora de estímulos extrínsecos aos discentes, dando suporte e recursos para que possam prosseguir nos estudos, o discurso mostra que as adversidades oriundas desse grupo primário de socialização tendem a dificultar as vidas desses alfabetizandos.

Para ilustrar a disposição organizacional das famílias dos educandos, a Educadora Social “C” caracteriza e descreve algumas circunstâncias comuns aos grupos familiares. A metonímia “*uma família toda bagunçada*” é o atributo dado que sugere um perfil formado pela falta de planejamento e com desmesurada desordem. E nessas estruturas familiares, encontramos a imagem de sujeitos com determinados vícios, que se reproduzem em excesso, além de não terem apreço para exercer alguma ocupação. A conglobação “*É gente com problema de bebida... Parente com vários filhos pequenos... Que não gosta de trabalhar... E todos moram juntos num furdunço só*” revela que a imagem trazida pela educadora vai aglutinando as circunstâncias familiares que ela reprova e, por fim, acaba tornando infame o seio familiar de cada discente. O resultado disso é a desqualificação a partir da bagunça generalizada (“*furdunço só*”), da confusão ampla na qual a oradora considera que é a base familiar dos educandos-empobrecidos.

Indo diretamente de encontro aos discursos da Educadora Social “C”, o Educador Social “B”, em outro contexto, mas tratando da mesma representação de pobreza, vai corroborar enfaticamente com a simbolização da companheira de trabalho. A metáfora “*Em casa a vida deles é um caos*” não apenas reitera o que foi argumentado acima, mas também amplifica o estágio avançado de desordenação existente nos grupos familiares, tanto que tais ambientes são postos como pandemônios domésticos. Para potencializar essa visão negativa do espaço caseiro, a metáfora “*É um inferno*” confere *status* metafísicos por meio da associação às trevas, onde haveria uma analogia ao sofrimento e à obscuridade existentes nas vidas concretas dessas pessoas.

Além de os educadores sociais listarem sintomas conflituosos nos espaços familiares dos educandos, há algo ou algumas situações que são danosas a esses indivíduos, a tapinose “*Eles não têm nada dentro de casa*” parece retratar um “nada” que seria constituinte daquilo que é ideal ou preferível pelo Educador Social “B” para se manter uma família harmoniosa,

como, por exemplo, diálogos saudáveis e reciprocidade entre os parentes. A conglobação *“Falta comida, não existe uma relação boa entre os familiares... Falta o que fazer... Não têm paz”* lista algumas dessas faltas, que vai da escassez alimentar às complicações interpessoais gerando a falta de equilíbrio e o empobrecimento das atividades humanas, seja dentro de casa (como auxiliar nas tarefas domésticas), ou fora, em um espaço de trabalho (a falta de emprego).

Toda essa imagem de falta de estrutura sobressai as pobreza inerentes aos grupos familiares dos educandos que, por sua vez, acabam levando demandas particulares às Oficinas, que extrapolam as dimensões da alfabetização e do processo de aquisição da leitura e escrita. Em vista disso, os educadores sociais recebem encargos que, a princípio, não seriam entendidos como suas incumbências. A hipérbole *“Acaba sobrando pra gente dar conta de tudo”* revela que a expectativa do educador não seria, inicialmente, tratar de conflitos familiares, todavia, sua retórica confirma que ele e o grupo de profissionais cumprem essa função socioeducativa. Aliás, as atribuições assumidas são apresentadas como numerosas, porque tratam *“de tudo”* que os educandos-empobrecidos trazem consigo mesmos.

Assim, dentro deste primeiro bloco, conseguimos entender que os educadores não se veem como responsáveis por esse “outro-educativo”, resultado das relações de hospitalidade, como apregoado por Ferreira (2020b). Se pensarmos nos sentidos dados por esses educadores às relações estabelecidas com estes educandos, não existe hospitalidade, uma vez que a dimensão de “cuidado” não consegue enxergar o sujeito para além das faltas que ele traz do seu primeiro grupo social de pertença, ou seja, a família. Mantêm-se o “acolhimento” ao outro, como expresso nas imagens hiperbólicas trazidas até agora. Mas nenhuma delas é capaz de sustentar uma relação que entende o outro com uma diferença que fundamenta as relações tais quais elas se apresentam. O “outro-educando” continua sendo uma ameaça para o trabalho do educador pela sua desestruturação familiar.

Diante das farras debilidades familiares, o educador, mediante o discurso gradativo que se conclui com uma tapinose, *“Um presentinho, um abraço, um carinho, né? O que tiver pra dar a gente dá, porque para eles faz muita diferença... Eles não têm nada na vida mesmo”*, registra uma oferta socioeducativa empobrecida para os sujeitos pobres. Partindo da crença simbólica de que os educandos têm carências que se propagam por todas as dimensões das suas vidas, não possuindo nada, o profissional afirma que ações singelas de acolhimento, mimos e agrados materiais básicos já seriam ações suficientes para atender minimamente as demandas dos indivíduos empobrecidos familiarmente. Dessa forma, é doado aquilo que se tem e que se pode ofertar, até mesmo porque já é considerável bastante para um grupo que vive na privação total. Temos, assim, o ato de conceder relações sociais e artefatos materiais empobrecidos a

partir do filtros-sociocognitivos que focalizam as faltas da alteridade e funcionam como princípios organizadores das práticas socioeducativas com os educandos pobres.

**Trecho do noema do “Diário de Campo 38”. Data: 07/12/2022. Horário: 11:50min às 12h. Discurso Retórico: Educadora Social “E”.**

Enquanto enchia a sua garrafa de água, na copa, a Educadora Social “E” se preparava para a entrevista com o Pesquisador. Porém, antes disso, ela conversou de modo mais informal e comentou sobre os educandos que compõem a turma que frequenta às Oficinas de Alfabetização.

(...)

**Pesquisador:** O que você saberia dizer sobre a condição familiar dos educandos que participam das Oficinas de Alfabetização?

**Educadora Social “E”:** *Bem difícil descrever... É cada situação precária trazida de casa que causa arrepio!*

**Pesquisador:** Essa condição dos educandos vem de onde?

**Educadora Social “E”:** *Vem da falta de tudo de dentro de casa.*

(...)

**Pesquisador:** E como vocês fazem para atender essas pessoas? Qual a proposta ou planejamento educacional?

**Educadora Social “E”:** *Nós fazemos o possível e o impossível. Mas, no final, qualquer coisa serve pra eles, sabe? [sic] (grifo nosso).*

**Trecho da Entrevista Semiestruturada. Data: 07/12/2022. Horário: 12h:00min às 12h40min. Discurso Retórico: Educadora Social “E”.**

**Pesquisador:** Você acha que esses sujeitos são pobres em quê?

**Educadora Social “E”:** *É o que falta na vida dessas pessoas... Eu acho que é uma pobreza de estrutura familiar, né? [sic] (grifo nosso).*

Ao ser questionada sobre a situação familiar dos educandos inscritos nas Oficinas de Alfabetização, a Educadora Social “E” não encontra facilmente palavras para descrever a sua visão sobre o assunto. A tapinose “*Bem difícil descrever*” exprime a sua incerteza inicial. Contudo, ela possui tal impasse por considerar que as famílias dos alfabetizandos vivem em condições vulneráveis que provoca horripilações nela. A metonímia “*É cada situação precária trazida de casa que causa arrepio*” evidencia que a pobreza familiar parece provocar angústia na educadora, porque a ausência é totalizante, uma vez que a tapinose “*Vem da falta de tudo de dentro de casa*” confirma retoricamente a imagem de famílias extremamente carentes.

Há, na simbolização dos educadores sociais, um empobrecimento propagado dentro das famílias que é reflexo da falta de condições econômicas, da falta de relações sociais pautadas na mutualidade e tudo isso é levado pelos educandos às Oficinas. Perante às faltas provenientes das insuficiências familiares, os educadores agem conforme podem, realizando trabalhos de feição cabível e, hipoteticamente, inexequível. A antítese “*Nós fazemos o possível e o impossível*” tem por objetivo justificar o exercício profissional como algo relevante ao passo que demonstra a virtude daquilo que é feito pelos educandos-empobrecidos. Por eles, o concebível e o impraticável é feito, mesmo que apenas alegoricamente.

Entretanto, os limites do que é proporcionado aos alfabetizandos não é definido principalmente pelo quanto os educadores sociais podem ou não ofertar, e sim, por aquilo que os profissionais acreditam que os educandos-empobrecidos merecem para suprir as suas faltas. Ao emitir a metonímia *“qualquer coisa serve pra eles”*, a Educadora Social “E” explana que as práticas socioeducativas se debruçam na imagem simbólica que constrói a crença daquilo que presumidamente falta no público atendido. Acreditando que a pobreza familiar é propulsora de carências que podem ser contempladas com quaisquer recursos, a profissional reafirma os discursos anteriores que dão sinais de que este espaço socioeducativo opera com a lógica de que é possível atender as camadas empobrecidas com processos relacionais e educacionais igualmente desvalidos, pois isso já seria satisfatório.

Nesse sentido, a conglobação *“o que falta na vida dessas pessoas... Eu acho que é uma pobreza de estrutura familiar”* corrobora com o discurso de que a família desordenada e precarizada alavanca o estado de “ser-pobre” desses educandos. Então, a desestruturação vinda de casa provoca faltas nos discentes, que por sua vez levam suas pobreza às Oficinas, implicando nas escolhas das práticas-didáticas dos educadores sociais que são traçadas pela compreensão coletiva do que venha a ser o “outro-empobrecido”. Nesse contexto, averiguemos a forma como os demais discursos das outras educadores sociais estão associados às retóricas até aqui exibidas.

Esse tipo de reflexão tem sido encontrado de forma muito corriqueira nas pesquisas sobre Representações Sociais de Pobreza na Educação, principalmente aquelas levantadas por Ferreira (2012; 2016) e Dias e Ferreira (2022). A ideia de que a estrutura familiar é causadora de uma pobreza que não somente fere, mas danifica os sujeitos para as relações sociais em geral é um discurso recorrente nos espaços socioeducativos pesquisados no estado do Rio de Janeiro. E, esta pesquisa, parece corroborar, até o presente momento, com esses elementos simbólicos organizados por estas RS.

**Trecho do noema do “Diário de Campo 5”. Data: 28/04/2022. Horário: 8:40min às 9h. Discurso Retórico: Educadora Social “D”.**

A Educadora Social “D” estava em sua sala mexendo no seu computador. Enquanto isso, ela falava ao Pesquisador sobre as Oficinas de Alfabetização e acerca dos educandos matriculados.

(...)

**Pesquisador:** No processo de cadastro, e no contato com os educandos, dá pra notar o quê?

**Educadora Social “D”:** Referente a quê?

**Pesquisador:** Àquilo que os educandos trazem como demandas mais urgentes...

**Educadora Social “D”:** Eles vêm pra se alfabetizar. Isso que eles dizem inicialmente. Mas depois você vai vendo que eles são pessoas que não têm uma base familiar.

**Pesquisador:** Base em qual sentido?

**Educadora Social “D”:** *Não têm sequer uma família pra apoiar... Sem parentes que pra dar uma força pra incentivar.*

(...)

**Pesquisador:** E como as Oficinas servem para suprir as necessidades dessas pessoas?

**Educadora Social “D”:** *Primeiramente, nós somos muito mais que uma família!*

**Pesquisador:** Hum... E o que vocês fazem por eles educandos?

**Educadora Social “D”:** *A gente procura fazer o básico. O pouco já é muito para eles e mais que atende o monte de problemas que vêm de família.* [sic] (grifo nosso).

**Trecho do noema do “Diário de Campo 17”. Data: 29/06/2022. Horário: 11h às 11:30min. Discurso Retórico: Educadora Social “A”.**

Com o término da Oficina, a sala ficou vazia e a Educadora Social “A” entrou para organizar as carteiras e limpar o ambiente. Nesse instante, o Pesquisador, que já tinha acompanhado a Educadora Social “C” dando aula de reforço da disciplina de Português, permaneceu para conversar sobre os educandos.

(...)

**Pesquisador:** Eu vi que vários educandos saem da aula para ir falar com você. É muito comum eles te procurarem para desabafar?

**Educadora Social “A”:** *Sim. Eles possuem muitos problemas... Passam falta de tudo em casa.*

**Pesquisador:** Dificil isso...

(...)

**Educadora Social “A”:** *A falta de estrutura familiar deles é uma coisa que pega muito. Tem situação que é extremamente complicada... É parente envolvido com parada errada... Uma filharada... Ai é aquela miséria.* [sic] (grifo nosso).

Adentrando à retórica da Educadora Social “D”, encontramos a tapinose “*são pessoas que não têm uma base familiar*”, em aprovação dos discursos anteriores, retomando a imagem de que os educandos-empobrecidos vivem em famílias que não mantêm boas relações entre indivíduos e são desestruturadas. Há falta de companheirismo/colaboração entre os próprios moradores, que são caracterizados como sujeitos que não auxiliam nas obrigações de casa e tampouco agem com reciprocidade. A tapinose “*Não têm sequer uma família pra apoiar*”, sucedida da metonímia “*Sem parentes que pra dar uma força pra incentivar*”, criam uma conglobação na qual podemos fazer a ilação de que os pobres “não se dão bem”, nem mesmo com seus familiares, e isso provoca a falta de equilíbrio/harmonia no ambiente, tornando-os empobrecidos relacionalmente nessa instituição primária e que irá repercutir nas Oficinas de Alfabetização e nas tomadas de posições dos profissionais para educar esses sujeitos.

Como consequência da pobreza familiar, o espaço socioeducativo, simbolicamente, deseja suprir essa carência vinda de fora da Instituição. A auxese “*nós somos muito mais que uma família*” repercute numa tentativa de aproximação relacional que cria no imaginário do grupo de educadores sociais uma visão do “estegano-outro” como grupo de parentes que não têm amparo nas suas “famílias de sangue” e, por isso, procuram na ONG um subterfúgio para preencher a relação social doméstica vaga e empobrecida, atravessada por discordâncias.

Ainda, perante à pobreza familiar, a metonímia “*A gente procura fazer o básico*”, potencializada pela antítese “*O pouco já é muito para eles*”, ecoam duas questões. A primeira,



como os educandos são empobrecidos em suas próprias famílias – onde se espera que existam relações de solidariedade entre os parentes –, os profissionais da Educação estabelecem práticas educativas e cultivam relações de hospitalidade consideradas básicas, mínimas para beneficiar esses sujeitos periféricos, dada a carência proveniente do seio familiar.

Depois, como são pessoas que trazem diversas complicações de consigo mesmas, os educadores-sociais destinam esforços que são oportunos aos alunos. A metonímia “*mais que atende*”, contígua à tapinose “*o monte de problemas que vêm de família*” tem a função de corroborar com o parágrafo acima e, respectivamente, reverberam a pobreza na oferta socioeducativa, partindo da crença de que, para aqueles que são marcados como sujeitos que passam necessidades em casa, quando estão em outros espaços, no caso, nas Oficinas, a oferta “do satisfatório” (razoável) em seu nível mais singelo torna-se o aceitável.

O que se apresenta nessas figuras retóricas – e simbólicas – das RS presentes nesse espaço socioeducativo é que o grande problema passar a ser a família como o lugar da pobreza, que desestrutura os seres humanos, ao mesmo tempo, que se torna uma ameaça para o grupo social. Nesse caso, o indivíduo não é visto na sua capacidade de emancipação e transformação, individual e grupal. Ele é um problema grave, como pensamos na ética da hospitalidade, que carrega o princípio da educabilidade dos seres humanos como marca da diferença.

Como nos recorda Baptista (2005, p. 7) “a crença na educabilidade deverá ser radical, mas sem que isso seja entendido como direito de influência na vida do outro”. Assim sendo, os educadores sociais não estão levando em consideração dois princípios: o primeiro, que todos somos protagonistas dos processos educacionais que nos encontramos; em segundo lugar, que não temos o direito de sobrepor os nossos julgamentos (como eles realizam em relação a família dos educandos-pobres) sobre os processos educativos dos seres humanos. A hospitalidade parece não encontrar eco nas práticas educativas realizadas nessa situação educacional estabelecida entre esses educadores sociais.

Percorrido esse caminho, por último, analisando, o discurso da Educadora Social “A”, discorreremos sobre os significados e intencionalidades que as figuras retóricas ressaltadas no trecho selecionado trazem em referência à “*pobreza familiar*”.

Caracterizando o ambiente familiar dos educandos-empobrecidos, as tapinoses “*Eles possuem muitos problemas*” e “*Passam falta de tudo em casa*” desqualificam a atmosfera habitacional dos alunos, sugerindo que são lugares repletos de complicações em razão da completa carência atinente aos espaços onde essas pessoas desorientadas moram. A tapinose registra que existe uma circunstância “*extremamente complicada*” na qual fica bastante complexo edificar uma base familiar sólida. Atesta-se isso a partir da descrição gradativa “*É*

*parente envolvido com parada errada... Uma filharada... Ai é aquela miséria*”, que identifica e julga os conflitos oriundos desses ambientes, estando atrelados aos modos de vidas conduzidos pelos educandos e seus parentes. Essa relação “falta de estrutura” + “sujeitos desvalidos” culmina na pobreza familiar extrema (na “*miséria*”). Não é apenas uma pobreza que pode ser confundida com uma necessidade econômica, mas sim, todo um contexto com personagens que forjam as faltas internamente ao grupo, que refletem dentro e fora de casa.

Como inferência de toda essa imagem que os profissionais partilham sobre os alunos, a retórica sustentada nessa metáfora, de que a desestruturação familiar dos pobres “*é uma coisa que pega muito*”, faz uma asserção que reafirma e potencializa todos os discursos anteriores manifestados sobre a condição dos grupos familiares desarranjados.

Aliás, essa figura indica que há um desordenamento que gera grande impacto tanto no âmago dos recintos caseiros quanto das Oficinas de Alfabetização. Esse “*pegar muito*”, dentre tantos significados, pode ser equivalente às expressões “*atrapalha demais*”, “*complica bastante*”. Todavia, atrapalha/complica o quê? Incomoda: no exercício profissional dos educadores sociais; na maneira como eles irão desenvolver as atividades didáticas. Implica: na reformulação das metodologias (uma vez que os educandos venham a faltar em excesso ou não assimilarem os conhecimentos devido às atribuições familiares); além de abalar as relações sociais nas Oficinas, estreitamente correlacionadas às faltas de cultura e afetivas dos educandos-empobrecidos. Para melhor compreensão, buscamos condensar, no quadro abaixo, os sentidos trazidos pelas figuras retóricas dos educadores sociais.

Tabela 6 – Elementos retóricos constituintes do Foro Temático Pobreza Familiar

| <b>Foro Temático: Pobreza Familiar</b>                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b><i>Ethos</i></b>                                               | <b><i>Pathos</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b><i>Logos</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| A pobreza dos educandos é oriunda da falta da estrutura familiar. | Os elementos simbólicos apresentados pelos educadores sociais buscam legitimar que os educandos são pobres em consequência de ambientes familiares desestruturados. Essa condição é danosa, tanto para os educandos quanto para aqueles que se relacionam com eles. Isso dificulta as relações de proximidade no ambiente socioeducacional. | Este foro justifica as atitudes dos educadores e dos educandos. O primeiro, que tem certeza que sua prática socioeducativa é legítima independente das necessidades dos educandos; e o segundo, que deve permanecer nas Oficinas, pois encontrará o que sua família não tem para oferecer. |

| <b>Principais Figuras Retóricas ilustrativas presentes no núcleo figurativo das RS</b> |                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Educ. Social “A”                                                                       | <i>“É cada situação precária trazida de casa que causa arrepio”</i> |
| Educ. Social “B”                                                                       | <i>“Eles não têm nada dentro de casa”</i>                           |
| Educ. Social “C”                                                                       | <i>“sem estrutura familiar nenhuma”</i>                             |
| Educ. Social “D”                                                                       | <i>“são pessoas que não têm uma base familiar”</i>                  |
| Educ. Social “E”                                                                       | <i>“é uma pobreza de estrutura familiar”</i>                        |

Fonte: O autor, 2024.

Para auxiliar a reflexão organizada pelo quadro, podemos elencar 5 (cinco) circunstâncias ou condicionantes vinculados à *“pobreza familiar”*. Temos a condição de empobrecimento supostamente intrínseca aos educandos. Esses sujeitos são representados como cabalmente desnorteados; são *“Totalmente perdidos na vida”* (Educadora Social “C”), com uma gama de complicações, posto que são retratados com um *“monte de problemas”* (Educadora Social “D”), porque *“falta de tudo em casa”* (Educadora Social “A”).

O segundo fator é o próprio estado de desarranjo familiar. São alfabetizando que vivem *“sem estrutura familiar nenhuma”* (Educadora Social “C”), num *“inferno”* (Educador Social “B”). Essa imagem faz analogia ao *“sofrimento das trevas”* para expressar que a situação *“causa arrepio”* (Educadora Social “E”), uma vez que eles *“não têm uma base familiar”* (Educadora Social “D”) e essa falta de alicerce parental leva à *“miséria”* (Educadora Social “A”).

Essa desarmonia é consequência do terceiro ponto aqui demarcado: os problemas oriundos das casas dos educandos. Partilha-se a imagem de que suas residências correspondem ao verdadeiro *“caos”* (Educador Social “B”), pois há a escassez *“de tudo de dentro de casa”* (Educadora Social “E”), logo, não existe um alinhamento; enfaticamente, *“eles não têm!”* (Educadora Social “C”).

Como todo o grupo social é formado por indivíduos, a instituição familiar não seria diferente. Nesse contexto, os parentes dos alfabetizando-empobrecidos surgem como empecilhos para a constituição da ordem familiar e, por conseguinte, afetam negativamente a formação dos educandos. Os familiares do grupo de alunos matriculados nas Oficinas de Alfabetização são vistos como pessoas bastante problemáticas, alcoólatras, que *“não gosta[m] de trabalhar”* (Educadora Social “C”). Tem parente associado a coisas ilícitas, *“envolvido com parada errada”* (Educadora Social “A”), e outros que simplesmente não colabaram dando *“uma força pra incentivar”* (Educadora Social “D”) os discentes com os estudos. Tudo isso se resume a inexistência de *“uma relação boa entre os familiares”* (Educador Social “B”).

O quinto item remete-se às atividades educativas, ao trabalho dos educadores sociais e à prática do acolhimento. Como o ambiente em casa é um pandemônio, outra instituição tomará como pertença a função social de colaborar com a organização dessas famílias. Sobra para a ONG *“dar conta de tudo”* (Educador Social “B”), suprimindo simbolicamente as faltas oriundas das residências dos discentes. O grupo de educadores sociais se coloca como aquele que é *“muito mais que uma família”* (Educadora Social “D”). O *“mais”*, nesse caso, consiste em fazer *“o possível e o impossível”* (Educadora Social “E”) em prol dos educandos, que na prática cotidiana é dar *“presentinho, um abraço, um carinho”* (Educador Social “B”). Em uma abordagem psicossocial das RS, os discursos metafóricos apresentados acima constituem um exemplo das *crenças comuns compartilhadas* entre os educadores sociais sobre o grupo de educandos, como nos descreve a primeira hipótese do “Modelo Tridimensional” (Doise, 2002). Assim, esses argumentos retóricos dos educadores sociais, ancorados no contexto do foro temático *“pobreza familiar”*, se apresentam como fundamentais para as tomadas de posições para que eles busquem *“fazer o básico”* no contexto educacional desse grupo de educandos.

Ila-se que esse é o tipo de educação destinada aos pobres, porque, supostamente, isso supri as demandas educandos, haja vista que, para quem nada tem nada vida, proporcionar um *“pouco já é muito para eles e mais que atende”* (Educadora Social “D”), o que é potencializado mediante à asserção de que *“qualquer coisa serve pra eles”* (Educadora Social “E”).

Enfim, esgotada a análise deste penúltimo foro temático, nos desdobraremos na última temática apresentada como comum aos educadores sociais em suas relações socioeducativas dentro das Oficinas de Alfabetização: a *“pobreza de perspectiva de futuro”*.

#### 4.5 Foro Temático 5: “pobreza de perspectiva de futuro”

O foro temático *“pobreza de perspectiva de futuro”*, por intermédio dos discursos dos educadores sociais, argumenta que os educandos-empobrecidos são indivíduos que não possuem o desejo de construir um futuro melhor. Isso está expresso na falta de estímulos para o desenvolvimento dos seus projetos de vida. Os educadores compartilham estruturas simbólicas sobre os educandos como sujeitos que vivem na precariedade, na desorientação e na incapacidade de reorganizar sozinhos as suas vidas. Essas “faltas” atribuídas pelos educadores aos seus educandos criam a imagem de “educandos-sem-futuro”.

Este outro (a alteridade) é representado como reflexo da vivência de uma “esteganalteridade”, como apresenta Ferreira (2012), em suas pesquisas sobre RS de pobreza. E, embora vejamos práticas educativas que se voltem para ações de acolhimento (como a escuta, atenção e conselhos), essas não chegam a ultrapassar de um tipo de relação superficial e provisória entre os sujeitos da prática socioeducativa. Tem-se o entendimento de que para os pobres uma oferta socioeducativa básica, singela, que parcamente atenda os educandos, já é cabal.

Vejamos como as análises dos diários de campo e das entrevistas semiestruturadas demonstram a configuração da partilha deste foro temático entre todos os educadores sociais.

**Trecho do noema do “Diário de Campo 10”. Data: 12/05/2022. Horário: 9h às 11h. Discurso Retórico: Educador Social “B”.**

O Educador Social “B” distribuiu uma folha de caderno em branco sobre as carteiras dos educandos, que ainda não tinham chegado. Ele estava preparando os materiais didáticos para aplicar um “Ditado” na Oficina de Alfabetização para trabalhar os conteúdos de Português.

(...)

**Pesquisador:** Daqui a pouco eles estarão aqui?

**Educador Social “B”:** Sim. Sempre falta gente... Mas eles parecem que alternam na “falta”... Vem uns num dia e outros no outro.

**Pesquisador:** Os educandos vêm às Oficinas com objetivo de, para além estudar, tentar melhorar de vida, certo? E qual melhoria eles buscam mais?

**Educador Social “B”:** Parece que é isso... Mas sei lá! Difícil falar o que desejam melhorar. Não sei se eles querem realmente mudar de vida e sair dessa condição... *Acho que eles já estão mais que acostumados a viverem na pobreza. Tão no padrão “relaxou legal”!* O ser humano se acostuma com tudo mesmo.

**Pesquisador:** Então, por que estão aqui? O que é preciso para perderem esse costume que você falou?

**Educador Social “B”:** É preciso mudar a forma de olhar a vida... Porque *falta um projeto de vida*. São adultos e idosos... Mas *não têm nem uma ideia do que querem ser*. É fácil confirmar isso... É só chegar ali e perguntar o que querem conquistar daqui pra frente... Ninguém vai saber responder.

**Pesquisador:** Mas o que acaba influenciando eles em não pensarem num projeto de vida? A idade?

**Educador Social “B”:** Não acho que seja pela idade. É algo mais no sentido de que *são perdidos na vida mesmo*... E também porque *não têm uma perspectiva de futuro*. [sic] (grifo nosso).

**Trecho do noema do “Diário de Campo 36”. Data: 23/11/2022. Horário: 8h40min às 9h. Discurso Retórico: Educadora Social “D”.**

Momentos antes da Oficina começar, quando foi entregar os materiais didáticos (lápiz, borrachas e cadernos) à Educadora Social “C”, a Educadora Social “D” listou todos os educandos que estavam sendo contemplados. Ambas ficaram conversando e decidindo o que seria feito com tais utensílios educativos. As duas educadoras e o Pesquisador falaram sobre os educandos.

(...)

**Educadora Social “D”:** A gente tem que ver quem vai continuar e quem vai sair.

**Educadora Social “C”:** Sim. Até o final do ano a gente vê quem realmente quer permanecer, né?

**Educadora Social “D”:** Tá bom. Porque senão eles não falam nada e sempre tem outros alunos procurando pela Alfabetização.

**Educadora Social “C”:** Ok! Pode deixar que eu vejo sim e te aviso.

(...)

A Educadora Social “C” retirou-se da sala, por um instante, e a conversa continuou, entre o Pesquisador e a Educadora Social “D”.

**Pesquisador:** Educadora Social “D”, você saberia dizer se os educandos pretendem continuar os estudos depois das Oficinas?

**Educadora Social “D”:** Pelo que eu percebo, eu acho que *eles não têm expectativas nenhuma*.

**Pesquisador:** Sabe o motivo?

**Educadora Social “D”:** Ah! *Diversos motivos...* No geral, é *resultado da vida amarga que sempre tiveram*.

**Pesquisador:** Essa vida difícil de cada um impacta em que no futuro deles?

**Educadora Social “D”:** *Impacta no fato de não terem esperança... Não esperam conseguir muita coisa na vida.* [sic] (grifo nosso).

Dos fragmentos de discursos que trazemos para análise, vislumbramos, no discurso do Educador Social “B” como é desvelada uma figura retórica que alude bem à adaptação dos educandos à pobreza. Essa familiaridade em viver sob precárias condições transmite a sensação de que os alfabetizandos não intencionam transformar suas condições de vida. A metonímia *“Acho que eles já estão mais que acostumados a viverem na pobreza”* enuncia o estado social e econômico que causa letargia nos discentes a ponto de gerar um desleixo para com suas próprias situações, tanto que a metáfora *“relaxou legal”* condensa o estágio máximo de desânimo demonstrados pelos educandos-empobrecidos, de acordo com o relato do profissional da Educação.

No meio desta condição de “manter-se estático” na miséria por efeito de “serem pobres”, a inexistência de planejamentos que possam guiar suas ações no mundo é produto da falta de consciência de si do que imaginam se tornar, no sentido de melhorias individuais. A metonímia *“falta um projeto de vida”* em congruência com a tapinose *“não têm nem uma ideia do que querem ser”* ilustram que os alunos não possuem minimamente uma organização pessoal em prol de obter objetivos que colaborem com possíveis avanços porque simplesmente o grupo de educandos sequer sabe o que almejam lograr futuramente.

O motivo central desse “problema” em não possuir um programa de vida e da aparente falta de percepção em não saber o que querem se tornar – a indefinição no que desejam fazer –, é condensado pela metáfora *“são perdidos na vida mesmo”*, explicitando as personalidades ou essências próprias dos educandos-pobres. Ao manifestar a *“estaganalteridade”* no outro empobrecido, atribui-se aos alunos as características de sujeitos “desgovernados”, “sem rumos” e “ausentes de futuros”.

Essa ilação é corroborada mediante à metonímia *“não têm uma perspectiva de futuro”* que agrega um valor de falta peculiar. Não é que os educandos estejam/sejam desorientados e permaneçam na dúvida do que fazer na vida (do momento em que estão sendo alfabetizados

para frente), mas sim, eles nem mesmo têm uma ideia sobre essa questão. O termo “uma” indica o irresoluto e vago estágio de inércia perante a elaboração de um projeto que os conduzam àquilo que eles cobiçam ser.

Reiterando essa falta de ambição em pensar ou arquitetar seus futuros, a Educadora Social “D” desfere a tapinose “*eles não têm expectativas nenhuma*”, que iguala a zero as perspectivas dos alunos, em relação a terem planos de vida. É a anulação completa da esperança do ser humano “em ser alguém”, posteriormente à possível etapa de aquisição da leitura e da escrita.

Para expressar o porquê de os educando-empobrecidos não apresentarem aspirações às mudanças quanto às possíveis melhorias de vida, a hipérbole “*Diversos motivos*” enfatiza que não significa que apenas uma ou poucas razões impactam na pobreza de perspectiva de vida dessa gente, mas a quantidade de circunstâncias que os abalam é protuberante. Tal inferência é sustentada a partir da metáfora que profere que a falta de conceber um futuro mais próspero é “*resultado da vida amarga que sempre tiveram*”. O passado dos alfabetizandos, suas histórias e trajetórias são produtoras de debilidades que geram hesitações ou desinteresses nos educandos-empobrecidos sobre as construções de projetos para seus futuros.

Essa crença vinda dos educadores sociais sobre o empobrecimento dos alfabetizandos no tocante à falta de perspectivas traz em si uma carga niilista atribuída às formas dos educandos pensarem suas realizações pessoais e, também, toca na dimensão deles “não terem fé”. A gradação “*no fato de não terem esperança... Não esperam conseguir muita coisa na vida*” nega a confiança dessas pessoas, passando a serem enxergadas como “incrédulas” quanto à constituição de futuros melhores. Em vista disso, as conquistas parecem ser inócuas, não pela probabilidade definida pela capacidade dos alunos, mas pelo determinismo de que eles não conjecturaram “ser ou ter” mais. Portanto, essa pobreza de perspectiva está imbricada na falta de desejo e de esperança intrínseca aos educandos-empobrecidos.

Até aqui, o que vemos é uma total discrepância do que os educadores sociais vivenciam com aquilo que é fundamental na postura concernente à ética da hospitalidade para o campo da PS. Baptista (2005, p. 88) nos recorda que “o educador não tem o direito de vedar ao aluno o acesso às portas do futuro possível e impossível, a pretexto da falta de convicção ou de empenhamento.” Ou seja, uma das funções principais do trabalho dos educadores sociais é a responsabilidade com a alteridade, que deve ser capaz de sonhar sobre seu próprio futuro.

A função do educador social é promover a capacidade reflexiva dos educandos em produzir novos desejos sobre o seu próprio futuro, e não apontar as suas limitações em se verem projetados em futuros possíveis. Essa postura do educador social, presente nos fragmentos de

discursos acima, mostram educadores que se encontram fora do ideal da hospitalidade e de seus pressupostos principais sobre “cuidado, amparo e orientação” (Ferreira, 2020b) sobre a realidade possível a ser construída junto aos seus educandos-empobrecidos.

Continuando na análise das figuras retóricas que abordam esse foro temático, iremos expor o discurso da Educadora Social “C”.

**Trecho do noema do “Diário de Campo 36”. Data: 23/11/2022. Horário: 9h às 11h. Discurso Retórico: Educadora Social “C”.**

A Educadora Social “C” voltou à sala, terminou de conversar com a Educadora Social “D” e foi concluir a organização dos materiais didáticos que recebeu para distribuir aos educandos. Ao passo que arrumava as carteiras, os materiais e aguardava os educandos, ela permaneceu conversando com o Pesquisador.

(...)

**Pesquisador:** Vocês acham que isso que eles aprendem nas Oficinas é suficiente? O que vocês fazem enquanto educadores?

**Educadora Social “C”:** Olha... *Pra quem é tá bom... Nós acreditamos neles, né?! Minto! Acreditamos neles mais que eles mesmos.* Tentamos mostrar a eles que é possível ter futuro melhor.

(...)

**Pesquisador:** Você entende eles como cidadãos com direitos?

**Educadora Social “C”:** Com certeza! Mas é aquele negócio, *são cidadãos sem expectativa de futuro um melhor.*

**Pesquisador:** Então, que futuro eles terão?

**Educadora Social “C”:** *Um futuro que já passou.*

**Pesquisador:** Já passou? Como assim? Se é futuro, não viria ainda?

**Educadora Social “C”:** Não! *Se perdeu lá atrás.*

**Pesquisador:** Lá onde? Quando?

**Educadora Social “C”:** *Na infância... Na fase adulta sem oportunidades... No meio de tanta pobreza.* [sic] (grifo nosso).

Analisando a “*pobreza de perspectiva de futuro*”, examinamos que vai se construindo a imagem de educandos-empobrecidos por faltas que correspondem às desesperanças de sujeitos que não sabem o que querem na vida, tampouco entendem o que almejam obter nos seus horizontes enquanto indivíduos das camadas periféricas. Ante ao exposto, os educadores sociais, compartilhando a simbolização do “estegano-outro”, ocultando suas reais demandas, tendem a pôr como oferta práticas socioeducativas que eles acreditam que sejam satisfatórias aos alunos.

A metonímia “*Pra quem é tá bom*”, proferida pela Educadora Social “C”, tem a função de compendiar o valor do tipo de educação remetido aos alfabetizando desta Oficina, ao passo que condensa *significados* e *sentidos* nessa figura retórica. Os *significados* são relativos condição dos educandos, podendo designar que, por “serem pobres”, a oferta educacional “é pouca, mas é aceitável”; ou ainda, “eles são humildes, assim, o que damos serve”. E os *sentidos* se referem à qualidade da educação, por exemplo, “isso que temos é o melhor” para eles; ou também, “nosso serviço educacional é o ideal” para suprir suas faltas.



Essa representação que todos os educadores sociais reproduzem acerca deste foro temático vai adquirindo força desde a crença de que os educandos são carentes de confianças em si próprios, tal qual não têm esperanças porque os seus futuros já estão perdidos. À medida que enquadram os discentes como aqueles que têm desconfianças ou incertezas sobre seus próprios futuros, os educadores acabam assumindo as vontades dos pobres.

A epanortose “*Nós acreditamos neles, né?! Minto! Acreditamos neles mais que eles mesmos*” evidencia uma “iconidentidade profissional” (Ferreira, 2017a), cuja manifestação psicossocial reflete os deslocamentos dos desejos dos educadores em “darem um futuro” aos pobres se colocando simbolicamente no lugar da alteridade para forjar para ela aquilo que suas faltas não permitem.

Essa manifestação é consequência de uma “cegueira institucional” (cf. Ferreira, 2016), na qual o grupo de educadores tende a tratar o “outro existente” (que se manifesta de modo real, isto é, aquele que se faz presente) como alguém idealizado (“estegano-outro”), que irá expor demandas que não são oriundas desse, mas sim, representações dos profissionais sobre supostas necessidades de outrem. Para elucidar essas manifestações, a metonímia “*são cidadãos sem expectativa de futuro um melhor*” é categórica para proclamar a ausência total de esperança no alcance de melhorias.

Dentro desse filtro sociocognitivo, que interfere na definição de como se devem educar os pobres e no atributo dessa educação, a antítese “*Um futuro que já passou*” parece explicar o que ocorreu com os sujeitos empobrecidos. Sendo de origem humilde, famílias desestruturadas, “não tendo acesso à cultura”, o futuro não existirá, não será vindouro. Conclui-se que as trajetórias de vida desses sujeitos, permeadas em faltas, eliminaram as esperanças em ter suas perspectivas mais dignas de futuro.

A metonímia “*Se perdeu lá atrás*”, conjuntamente com a gradação “*Na infância... Na fase adulta sem oportunidades... No meio de tanta pobreza*”, formam uma retórica que corporifica a concepção de que, quando crianças, esses educandos não tiveram acesso à educação. Ao adentrarem à vida adulta, seus rumos os distanciaram dos estudos devido às fartas faltas. Por fim, no instante em que participam das Oficinas de Alfabetização, eles são enxergados a partir das suas necessidades, tratados como seres provenientes de faltas e simbolizados como educandos-empobrecidos que recebem uma educação igualmente pobre.

Para compararmos e desvelarmos outras formas pelas quais a “*pobreza de perspectiva de futuro*” se manifesta, trataremos, na sequência, de outros fragmentos cujas Educadoras Sociais “A” e “E” vão formando o consenso dessa representação.

**Trecho da Entrevista Semiestruturada. Data: 22/11/2022. Horário: 10h15min às 10h50min. Discurso Retórico: Educadora Social “A”.**

(...)

**Pesquisador:** Por que você acha que os educandos procuram as Oficinas de Alfabetização? Eles almejam alcançar o que daqui pra frente? Caso venham a se formar...

**Educadora Social “A”:** É como eu estava falando no outro dia com a Educadora Social “C”, *eles vivem numa condição de conformação sem volta, sabe? Já estão super acomodados com a situação em que vivem...*

**Pesquisador:** E aí, o que vocês fazem?

**Educadora Social “A”:** *A gente faz de tudo por eles... Só que a falta de perspectiva de vida deles não tem jeito. É isso mesmo...*

(...)

**Pesquisador:** O que você faz para incentivar os educandos a estudar e procurar um trabalho melhor, ou qualquer coisa que eles queiram conquistar com ajuda dos estudos?

**Educadora Social “A”:** *Eu converso muito com eles, busco dar conselho, levantar a autoestima... Mas eles têm muita dificuldade de acreditar que dá pra melhorar sim a vida, nem que seja um pouquinho.*

**Pesquisador:** O que eles costumam dizer sobre continuar estudando? Querem arranjar um emprego e tal?

**Educadora Social “A”:** Dizem de tudo... Eu acho que *se melhorar só um pouquinho já está ótimo!* [sic] (grifo nosso).

**Trecho do noema do “Diário de Campo 32”. Data: 03/11/2022. Horário: 8h40min às 9h. Discurso Retórico: Educadora Social “E”.**

Assim que a Educadora Social “E” chegou à Instituição, o Pesquisador, aguardando o início da Oficina, ficou conversando como a profissional no pátio, em frente à sala de Alfabetização.

(...)

**Pesquisador:** Essas dificuldades para aprender a ler e escrever estão ligadas ao fato de não seguirem adiante com os estudos?

**Educadora Social “E”:** Olha, eu acredito que *a barreira deles está neles mesmos. Eles não buscam nada pro futuro.*

**Pesquisador:** Mas se eles se alfabetizarem não teriam a chance de terem um futuro melhor?

**Educadora Social “E”:** Com certeza! Só que é mais do que isso... Imagino que é *a falta de sonhar.*

**Pesquisador:** Sei lá... Você acha que é isso?

**Educadora Social “E”:** É por causa da *falta de uma luz vinda de dentro deles.*

**Pesquisador:** Como assim?

**Educadora Social “E”:** *Eles não têm a luz, sabe?*

**Pesquisador:** Acho que entendo... [sic] (grifo nosso).

A Educadora Social “A” a vai reforçar os argumentos dos companheiros de trabalho por intermédio da classificação do estado psicossocial de empobrecimento sobre o futuro dos educandos, apontando suas limitações em conceber melhorias posteriormente à conclusão dos estudos nas Oficinas de Alfabetização. Nesse cenário, ela discorre as atitudes que o grupo de educadores tem, se prontificando a desenvolver para encarrega-se dessa falta de estímulo pessoal inerente aos alunos. E, dada a condição de esmorecimento psicológico desses sujeitos para idealizar suas vidas, a educadora é taxativa sobre a finalidade mínima da intervenção sociopedagógica.

A metonímia “*eles vivem numa condição de conformação sem volta*” revela que, na ótica da educadora, o grupo de alfabetizandos está fadado a seguir sem quaisquer formas organizacionais ou planejamentos que mudem os comportamentos ou modos desses indivíduos em refletirem acerca dos seus próprios estados de empobrecimento. A hipérbole “*estão super acomodados com a situação em que vivem*” avigora esse caráter predestinado que imputa a indolência inicial que vai se transformando, simbolicamente, em estagnação de uma “*falta de perspectiva de vida deles não tem jeito*”, cuja metonímia solidifica a imobilidade em agir para construir seus futuros.

Esse marasmo e falta de ambição estão conexos na descrença em engendrar sucessos futuros e ascensões pessoais. A tapinose “*eles têm muita dificuldade de acreditar que dá pra melhorar sim a vida*” retoma o “fator esperança” como “força motriz” para sensibilizar os educandos em direção a cogitar que é possível empoderar-se em busca de emancipações e progressos particulares.

Manifestada a forma como os educandos são identificados em seus empobrecimentos que os representam como aqueles “quem não tem” ou “não desejam ter” algum futuro, a Educadora Social “A” discursa sobre o modo como atendem esse público e lista algumas práticas cotidianas. A hipérbole “*A gente faz de tudo por eles*”, em proporção extremamente generalizada, nos faculta inferir que, conforme a pobreza é posta em seu perfil dinâmico e multidimensional (Kageyama; Hoffmann, 2006), os educadores sociais vão agir realizando procedimentos educativos e relacionais que sejam possíveis em cada momento, não parecendo ter uma intervenção que exija esforços que ultrapassem a dimensão da hospitalidade e do acolhimento.

Exemplificando essa asserção, a gradação “*converso muito com eles, busco dar conselho, levantar a autoestima*” demonstra atitudes simples e humanizadoras que possam servir para propelar instigações acerca de se pensar num projeto de futuro e para fomentar a esperança em dias melhores. Essa postura da educadora parte do princípio da aproximação para com a alteridade (Baptista, 2005) tentando criar um laço social para se cultivar movimentos imprescindíveis para *estar-fazer-ser* com o “outro”.

Todavia, apesar de a profissional ter o propósito de auxiliar no desenvolvimento dos alunos, sua intervenção é mediada pela concepção de que somente um singelo avanço já serviria para esse grupo inscrito nas Oficinas de Alfabetização. A metonímia “*se melhorar só um pouquinho já está ótimo*” resgata, como visto nos foros temáticos anteriores, que a oferta socioeducativa é orientada para suavizar os estados de empobrecimentos dos alunos. É

consensual que abrandar os problemas é o meio, o fim e o (re)começo das práticas com os pobres.

O meio consiste nos mecanismos, metodologias e ações concretas para atenuar as variadas pobreza desses educandos. O fim é a mitigação das suas faltas, porque é o que dá para realizar é a redução das circunstâncias empobrecidas (vinda dos educandos – causa) e empobrecedoras (relações sociais e educativas afetadas negativamente – consequências). Sustenta-se a retroalimentação: pobre (aquele que “possui e traz” a pobreza), educadores sociais (aqueles que acolhem os pobres e tentam sanar ou amenizar a pobreza), e as pobreza em si (imagens simbólicas partilhadas pelos profissionais acerca dos educandos, sujeitos portadores das faltas, que “*são-estão*” pobres).

Enfim, complementando todos os discursos retóricos sobre os futuros não existentes devido às faltas de perspectivas dos educandos-empobrecidos, a Educadora Social “E” vai ratificar o ponto de vista partilhados por todos educadores cuja falta simbólica sobre a desesperança da construção de um futuro é ontológica. Dessarte, faz parte da essência da condição particular desse grupo de alfabetizando.

A metáfora “*a barreira deles está neles mesmos*” sugere que o bloqueio, o impedimento para se forjar um futuro, ou, ao menos, criar expectativas de uma vida melhor, é parte constituinte do próprio “*ser-pobre*”. Nesta altura da análise, emerge com maior exaltação a crença de que “dos pobres vêm as pobreza” e “as pobreza desses pobres são faltas” que se formam desde outros ambientes institucionais (como o familiar) e se manifestam neste espaço socioeducativo (nas Oficinas).

Essas disposições dos “*seres das faltas*”, enquanto “entes empobrecidos”, atravessam significativamente suas escolhas e posições no mundo, por conseguinte, impedem que procurem atingir níveis melhores mais à frente, porque, além do mais, eles perdem a capacidade de almejar mudanças. A tapinose “*não buscam nada pro futuro*” e a metáfora “*a falta de sonhar*” representam as consequências das suas pobreza “naturalizadas” (Ferreira, 2017a) no discurso da educadora. A primeira falta interfere negativamente na inexistência de uma perspectiva de futuro. Já a segunda, afeta a falta de desejo, na inibição de anseios.

Nessa compreensão de que a simbolização da pobreza é imanente aos educandos, constituída por intermédio de argumentos retóricos (Aristóteles, 1998; 2019), de tons divinos ou místicos, a metáfora “*falta de uma luz vinda de dentro deles*” é basilar para que a Educadora Social “E” justifique a pobreza de outrem. Sendo um “brilho”, uma “sabedoria” ou “solução” que não se manifesta no âmago dos educandos-empobrecidos, nada poderá ser feito, deveras, para sanar a pobreza desses sujeitos.

Por fim, para potencializar a atribuição da falta de “iluminação” que realmente não vêm dos discentes, a metáfora “*Eles não têm a luz*” fortalece que a “chave” para chegar ao ambiente resplandecente que os separariam das faltas – e possibilitaria a construção de um futuro – está tão somente dentro dos educandos, isentando os educadores sociais de possíveis insucessos nos processos socioeducativos.

Elaborada a conexão que demonstra de forma consensual o encontro entre os discursos retóricos dos profissionais que exercem a função de educadores sociais, vislumbramos que o foro temático “*pobreza de perspectiva de futuro*” se constitui a partir de um conjunto de faltas simbólicas atribuídas como pertencentes às essências dos educandos-empobrecidos. Assim, o quadro abaixo resume a reflexão sobre os sentidos dados por esses educadores sobre a perspectiva de futuro dos seus educandos.

Tabela 7 – Elementos retóricos constituintes do Foro Temático Pobreza de Perspectiva de Futuro

| Foro Temático: Pobreza de Perspectiva de Futuro                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Ethos</i>                                                                    | <i>Pathos</i>                                                                                                                                                                                                                                                           | <i>Logos</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Os educandos não têm futuros.                                                   | Os elementos retóricos utilizados pelos educadores tentam mostrar que os educandos não são capazes de pensar sobre seus próprios futuros. A imagem psicossocial dos educandos é de sujeitos desprovidos de esperanças e sem perspectivas de uma melhor situação futura. | Para os educadores, os educandos se apresentam como “não-sujeitos”, ou seja, desabastecidos da capacidade ontológica de se pensar ou de projetar seus próprios desejos em uma realidade existencial concreta. Assim, justifica-se os possíveis fracassos que possam ocorrer ao longo do processo de ensino-aprendizagem-social realizado nas Oficinas. |
| Principais Figuras Retóricas ilustrativas presentes no núcleo figurativo das RS |                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Educ. Social “A”                                                                | “[...] a falta de perspectiva de vida deles não tem jeito”                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Educ. Social “B”                                                                | “[...] não têm uma perspectiva de futuro”                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Educ. Social “C”                                                                | “Um futuro que já passou”                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Educ. Social “D”                                                                | “[...] eles não têm expectativas nenhuma”                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Educ. Social “E”                                                                | “Eles não têm a luz”                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

Fonte: O autor, 2024.

A partir do que foi apresentado pelo quadro acima, podemos filtrar os aspectos precípuos que sustentam a existência de uma falta de perspectiva de futuro dos educandos na composição das RS de pobreza. Para isso, focalizaremos nossa ilação em 5 (cinco) fenômenos ou manifestações pertinentes: as condições de empobrecimentos dos educandos; aos motivos deles

não terem perspectiva de futuro; a falta de esperança e de projetos desses alunos; às práticas educativas e à oferta educacional destinada aos sujeitos pertencentes às camadas empobrecidas participantes das Oficinas de Alfabetização.

Neste foro temático, os educandos são simbolizados como serem acostumados a permanecerem na pobreza, desorientados e que não possuem sequer *“uma perspectiva de futuro”* (Educador Social “B”). O estado de acomodação leva à uma *“conformação sem volta”* e impulsiona a incredulidade de que daria *“pra melhorar sim a vida”* (Educadora Social “A”). Esse estágio de “conforto” com a pobreza e que desmotiva pensar num futuro melhor vem de um obstáculo que *“está neles mesmos”* (Educadora Social “E”).

Mas isso não se dá sem as justificativas apresentadas mediante às figuras retóricas (Reboul, 2004) dos profissionais da Educação. As educadoras sociais afirmam que a falta de estímulo, de expectativas, é fruto dos percursos de *“vida[s] amarga[s] que sempre tiveram”* (Educadora Social “D”). Além disso, há uma “razão” explicada pela condição ontológica do grupo de educandos. Esses pobres não possuem *“uma luz vinda de dentro deles”* e são incapazes de *“sonhar”* (Educadora Social “E”) com um futuro mais próspero.

Propriamente discursando sobre a *“pobreza de perspectiva de futuro”*, é imperativo o argumento que *“falta um projeto de vida”* (Educador Social “B”) nesses sujeitos. Eles são representados como seres sem *“expectativas nenhuma”* (Educadora Social “D”). Isso porque os tempos deles foram perdidos, as faltas de oportunidades determinaram o destino de cada alfabetizando; o futuro, nessa lógica, *“já passou”* e foi perdido *“lá atrás”* (Educadora Social “C”). Sendo assim, não tem jeito, partilha-se uma determinismo frustrante por causa do fracasso no passado que delimitou rigidamente o futuro.

Afinal, frente ao quadro de malogro educativo vivenciado pelo grupo de educandos-empobrecidos, as intervenções socioeducativas são pautadas no diálogo e nas instruções em favor de *“levantar a autoestima”* (Educadora Social “A”), porque os alunos são desacreditados. Apesar disso, os educadores sociais afirmam que creem *“neles mais que eles mesmos”* (Educadora Social “C”) e, por esse propósito, fazem *“tudo por eles”* (Educadora Social “A”).

Neste momento, terminamos de apresentar os 5 (cinco) foros temáticos que compõem o discurso dos Educadores Sociais sobre seus educandos-empobrecidos. As figuras retóricas, em especial as metafóricas (Mazzotti, 2002), são organizadas para mostrar o “campo simbólico” de figuras que compõem as RS de pobreza partilhadas entre os educadores sociais e que entendemos, ao longo do estudo e da organização deste material, como princípios organizadores das práticas e das relações socioeducacionais. Cabe-nos agora, nas Considerações Finais,

trazermos o “modelo figurativo” (Ferreira, 2012, p. 208) central dessas RS e apontar algumas consequências da presença delas nestas Oficinas socioeducativas.

## **“QUALQUER COISA DÁ E SOBRA”? AS CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PRESENÇA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE POBREZA NAS RELAÇÕES SOCIOEDUCATIVAS DAS OFICINAS DO INSTITUTO ABRAÇO DO TIGRE EM SÃO GONÇALO**

Uma pesquisa nunca possui a sua conclusão final (no sentido de não haver mais nada a se discutir), contudo, após esta caminhada, entre a Teoria das Representações Sociais e a Pedagogia Social, tivemos a oportunidade de, minimamente, analisar as seguintes questões: quais os tipos de manifestações psicossociais de pobreza se desvelaram em um ambiente socioeducativo em uma periferia específica do município de São Gonçalo-RJ? Como elas fazem parte e atravessam as relações sociais existentes neste campo socioeducacional? E, de que forma essas RS afetam o processo educativo estabelecido por um grupo específico de educadores sociais do 4º distrito de São Gonçalo?

A partir dessas problemáticas, chegamos às considerações e aos resultados finais (possíveis) construídos nesta dissertação de Mestrado em Educação: Processos formativos e Desigualdades Sociais.

Após percorrer todos os foros temáticos, consideramos plausível a asserção de que as representações captadas nas Oficinas de Alfabetização organizadas no Instituto Abraço do Tigre são Representações Sociais de Pobreza, partilhadas pelo grupo de educadores sociais, e constituintes das imagens simbólicas das alteridades enquanto “educandos-empobrecidos”. Tais RS de pobreza têm como elemento central do seu núcleo figurativo o termo “*falta*”, sustentado pelo conjunto de *crenças comuns consensuadas* entre os profissionais da Educação de que o “outro-empobrecido” é um ser da “*falta*”. Ou seja, os alfabetizando possuem tipos particulares de “faltas”, que não passam apenas pelas questões materiais, mas que também são, supostamente, de ordem ontológica, e que precisam ser atendidas ou sanadas pelos educadores sociais.

E como o núcleo figurativo das RS foi encontrado? Primeiro, os discursos dos educadores sociais foram organizados nos diários de campo. Depois, as figuras retóricas foram encontradas nos noemas, colocando-se em evidências as metáforas e metonímias. Em seguida, identificou-se quais dessas figuras centrais versavam sobre os pobres e as pobreza, analisando o entrelaçamento das intencionalidades, dos conteúdos, dos valores, sentidos e significados comuns aos educadores sociais dentro desses discursos, que foram configurando os foros temáticos e o campo simbólico das RS.



A correspondência representativa, na forma como são simbolizadas e interpretadas as RS de pobreza frente ao objeto/sujeito, tem em seu núcleo figurativo a “falta” como propulsora da imagem de educandos permeados em múltiplas e complexas necessidades, que interferem negativamente nos seus processos seus processos formativos (de ensino-aprendizagem) e na dinâmica do trabalho socioeducativo. O núcleo figurativo das RS nos “auxilia na compreensão de como o grupo incorpora os objetos – e sujeitos – da sociedade, permitindo escolhas e decisões frente aos desafios da convivência entre outros grupos distintos” (Ferreira, 2012, p. 135).

Nessa perspectiva, esses educandos foram postos como sujeitos que “são-estão” pobres (“são pobres”: porque seria supostamente da natureza deles; “estão pobres” porque os educadores os colocam nessa condição, rotulando-os e marcando-os socialmente enquanto seres da pobreza). Os educandos são desprovidos de algo ou alguma coisa, mediante às identificações e às manifestações que são mais de caráter simbólico que concreto. Nesse prisma, o núcleo figurativo que expressa essas “faltas” pode ser condensado pela metáfora “*Eles não têm a luz*”.

A “*falta de luz*” representa o motivo da pobreza e o estado de empobrecimento causa a impossibilidade de se ter “*luz*”, ou seja, dos educandos saírem da condição de “*seres da pobreza*”. Identifica-se uma relação de causa e efeito constituída na retroalimentação das faltas. O pobre é o sujeito “*da falta*” uma vez que ele não tem (a “*luz*”). E, igualmente, não conquista a “*luz*” (o ter), para sair (se afastar) da “*faltas*”, porque é pobre; é destituído dentro de si próprio a claridade da “*luz*” que os movimentariam no sentido oposto à pobreza.

Essa é a metáfora mais impactante e global dentro dos discursos retóricos e que parece abranger as “*faltas*” como “um todo”. Impactante devido à representação de “ser” ou “estar contida” nos próprios educandos-empobrecidos que são desprovidos dessa “*luz*”. E global porque essa figura condensa sentidos, valores e significados que atravessam todos os foros temáticos e alimentam suas “*faltas*”.

Na constituição das RS de pobreza, os educadores sociais buscam objetivar o grupo de educandos-empobrecidos a partir de um tipo de “acolhimento” em práticas socioeducativas associadas a imagem de uma “família”. Contudo, este processo de objetivação do grupo dos mais pobres a sua imagem de família construída pelos educadores sociais corresponde ao seu imaginário. Assim, esta “família” faz parte da RS de pobreza que não enxerga o “outro-presente” que se manifesta sem si, mas sim o que os educadores acreditam que eles sejam (ou que deveriam ser).

Diante do estranhamento causado no contato com esses sujeitos que carregam “*faltas*”, cujos profissionais não sabem ou não conseguem dar conta, o esforço dos educadores sociais

está em fazer a objetivação do “outro-empobrecido” (“*ser-da-falta*”), transformando-o um “outro-ideal”, que nada mais é que o “estegano-outro”. O pobre representado e partilhado pelos educadores, existe somente no campo simbólico, mas é tratado na realidade concreta porque gera certa familiaridade concomitância ao processo de ancoragem.

A objetivação é, então, definida como a transformação de um conceito ou de uma idéia em algo concreto. O resultado dessa organização é o chamado núcleo figurativo ou esquema figurativo, uma construção estilizada e descontextualizada do objeto que, absorvendo o excesso de significações, esquematiza, concretiza e coordena os elementos da representação, proporcionando uma imagem facilmente exprimível do objeto e passando a construir o próprio real para aqueles que o constroem (Alves-Mazzotti, 2002, p. 18).

Como a objetivação transforma “conceitos abstratos são materializados em realidades concretas” (Gonçalves; Sousa, 2014, p. 271), as “*faltas imagéticas*” passam a ser “*faltas concretas*”, pois irão orientar as atitudes reais dos profissionais, produzindo marcações durante as relações sociais e nos processos educativos com os pobres, sob a crença de que os educandos são realmente seres da “*falta*”, organizando aquilo que acreditam que deve ser ensinado mediante filtros de escolhas sociocognitivas dos educadores sociais.

Em vista disso, o movimento de objetivar está relacionado a materialização das práticas socioeducativas com os pobres, cujas “*faltas*” abstratas e simbolicamente ontológicas dos alfabetizando são projetadas para um campo concreto que é fixado no pensamento pré-existente de determinadas pobreza que os educadores sociais já estão acostumados a enfrentar e, por isso, não parecem ameaçadoras e, supostamente, servem para organizar as ações socioeducativas e para definir como educar os indivíduos das camadas periféricas.

Esses pobres, que os educadores não conseguem educar, e suas pobreza que são inesperadas ou incomuns, que eles veem como estranhas inicialmente, passam por um processo de objetivação para tornar mais palpável aquilo que é diferente. Assim, tais pobreza, materializadas em “*faltas*”, correspondem aos 5 (cinco) foros temáticos discutidos nesta dissertação.

Feita essa consideração imprescindível para a constatação do processo de formação das RS (Moscovici, 2015), reforçamos ser uma pesquisa respaldada, principalmente, na *abordagem societal* das RS e que busca trabalhar mais enfaticamente o processo de ancoragem social. Segundo Doise (2001a; 2001b; 2002), a ancoragem tem a primazia e, nessa linha de pensamento, foi dado um enfoque a esse movimento, que foi expresso na classificação dos tipos de pobreza e na análise dos significados das figuras retóricas que mediavam as tomadas de posições simbólicas entre os educadores sociais e rotulavam os educandos-empobrecidos.

[...] estudar a ancoragem das representações sociais é buscar um sentido para a combinação particular das noções que formam seu conteúdo. Este sentido não pode ser definido pela análise interna do conteúdo semântico, ele se refere necessariamente a outras significações que regem as relações simbólicas entre os atores sociais (Doise *et alii*, 1992, p. 189 *apud* Almeida, 2009, p. 288).

Diante disso, a ancoragem realizada pelo núcleo figurativo se constitui no entrelaçamento dos cinco foros temáticos expressos por intermédio das figuras retóricas presente nos discursos dos educadores sociais (registradas nos diários de campo e nas entrevistas semiestruturadas) e que se apresentam como estratégias argumentativas (recursos persuasivos contidos nas metáforas e nas metonímias) dessas RS.

Considerando a imagem verbalizada, ou a “palavra situada” (Mazzotti, 2016), os estudos de Mazzotti (1998, 2003) contribuem para pensar o conceito de “núcleo figurativo” no campo das RSs. Para o autor, esse núcleo é constituído por figuras de pensamento, sobretudo metáforas, que coordenam e organizam os discursos dos sujeitos/grupos. Ao analisar essas figuras, o autor propõe que é possível compreender os elementos da representação e como eles se organizam nos discursos expressos pelos sujeitos (Lima; Campos, 2020, p. 12).

Sob esse olhar, podemos demonstrar a existência das RS de pobreza e evidenciar o seu núcleo figurativo realizando a articulação entre os discursos proferidos por todos os educadores sociais, envolvendo todas as temáticas (“*pobreza cultural*”; “*pobreza relacional*”; “*pobreza afetiva*”; “*pobreza familiar*”; “*pobreza de perspectiva de futuro*”) trabalhadas como manifestações representacionais da pobreza e as entrevistas semiestruturadas.

Tomando suas figuras retóricas principais, interligando os discursos sobre as práticas e acerca das relações sociais com os pobres – e comparando os seus sentidos e significados –, faremos uma tessitura para mostrar que essas RS partilham desse conjunto de “faltas” que constitui o núcleo figurativo, bem como o núcleo está formado pelos discursos retóricos que ancoram as atitudes socioeducativas presentes nos foros temáticos, se retroalimentando.

Com base sobretudo nas metáforas e metonímias destacadas nos Quadros de cada Temática, em conexão com as entrevistas semiestruturadas, evidenciamos 4 (quatro) pontos que iremos dialogar neste item final, a saber: “*a falta está neles*”; “*estado de empobrecimento*”; “*causas do empobrecimento*”; “*consequências do empobrecimento*”.

O primeiro ponto para a ancoragem dos discursos versa sobre “*a falta está neles*”. Seu significado compreende a pobreza intrínseca aos educandos, isto é: as “*faltas*” estão “dentro deles” (na essência) e se manifestam nas aparências e nas relações nos grupos sociais. O seu sentido é expresso pelos discursos de diferentes educadores sociais nos mais diversos foros temáticos. Vejamos como essas pobreza criam uma “*rede de faltas*”.

Antes mesmo de adentrarem aos Oficinas, os educandos já vêm com problemas e pobreza que os marcam no âmbito da Instituição. Eles trazem as suas dificuldades desde os espaços onde vivem, que são simbolizados como lugares que não têm nada e, também, transmitem as faltas para esses indivíduos. A metáfora “*o não ter nada deles é de família*” (Educadora Social “C” - Entrevista Semiestruturada - Foro Temático Pobreza Familiar) expressa que as faltas dos educandos-empobrecidos são de origem cultural dentro do seio familiar, ou até mesmo “transmitida geneticamente” entre seus parentes. Essa pobreza causa desdobramentos nesses sujeitos e em outros grupos sociais.

A metonímia “*É uma falta de afeto sinistra que eles têm*” (Educador Social “B” - Diário de Campo - Foro Temático Pobreza Afetiva) explana que, desde o primeiro lugar primeiro de socialização humana, não há relações interpessoais que deem conta de construir laços afetivos vigorosos, nem elos emocionais salutares. E isso vai culminar em conflitos nas Oficinas, atrapalhando o convívio com os demais alfabetizando. A metonímia “*a falta de interação é algo deles mesmos*” (Educadora Social “D” - Entrevista Semiestruturada - Foro Temático Pobreza Relacional) designa que o fato de os alunos não se comunicarem adequadamente, na compreensão dos educadores sociais, é uma condição inerente aos pobres e que estaria atrelada às relações familiares.

Todavia, se entrarem em contato com outras pessoas, as suas pobreza não poderão ser escondidas. A metáfora “*a falta de cultura tá na cara*” (Educadora Social “A” - Diário de Campo - Foro Temático Pobreza Cultural) revela que esses sujeitos são marcados em seus corpos, em seus rostos, ficando impossibilitados de ocultar suas faltas. E tudo isso está imbricado à falta que constitui a essência dessas pessoas, ou que é gerada pela pobreza existencial delas.

A metáfora “*Eles não têm a luz*” (Educadora Social “E” - Diário de Campo - Foro Temático Pobreza de Perspectiva de Futuro), seja pela “transmissão familiar”, seja pela “marca ontológica” de cada educando, anuncia que os educandos são “*seres da falta*” e suas pobreza estão contidas neles mesmo. As pobreza desses indivíduos passam a ser de responsabilidades deles. Consistem em um estado que não teriam como se desvincular das pobreza. As intervenções e ofertas socioeducativas são paliativas e tão pouco se destinam a transformações mais significativas nessas pessoas pertencentes às camadas empobrecidas e matriculadas nas Oficinas.

O segundo ponto trata do “*estado de empobrecimento*” dessas pessoas que frequentam esse espaço e essa modalidade sociopedagógica. A condição de pobreza é representada em grau

extremamente elevado, cujas faltas são e estão permanentemente vinculadas às circunstâncias de experiências empobrecidas, provocando a desesperança, o desestímulo dos educandos.

Aos discursar sobre esse público, os educadores sociais exaltam o nível de empobrecimento motivado por faltas múltiplas. A hipérbole *“Eles são pessoas muito carentes”* (Educadora Social “A” - Diário de Campo - Foro Temático Pobreza Afetiva), em união com a metonímia hiperbólica depreciativa (tapinose) *“São pessoas que sempre estiveram na pobreza”* (Educadora Social “C” - Diário de Campo - Foro Temático Pobreza Cultural), exprimem a intensidade de suas faltas em pobreza distintas que se concatenam. São sujeitos excessivamente necessitados, permeados a vida inteira na escassez, que acabam não conseguindo desenvolver atos comunicativos mais fluídos nos espaços que frequentam.

É o que surge como condição de empobrecimento relacional que impossibilita a manutenção de motivações para conversar. Nessa ótica, a metonímia *“não se relacionam porque falta o que falar”* (Educadora Social “E” - Entrevista Semiestruturada - Foro Temático Pobreza Relacional) reforça o quão complicado é a manutenção do convívio, consequentemente, dos diálogos e das práticas socioeducativas dentro das Oficinas.

Por sua vez, a tapinose *“eles não têm expectativas nenhuma”* (Educadora Social “D” - Diário de Campo - Foro Temático Pobreza de Perspectiva de Futuro) reitera o estado de empobrecimento vindo desses educandos. Eles são oriundos de condições muito precárias, suas faltas atravessam suas vidas ininterruptamente, e, quanto estão em outros grupos, não conseguem se relacionar. Como causa dessas formas de “serem pobres”, também não têm esperanças num futuro melhor, ou em mudanças que os emancipem de suas faltas.

Concluindo o raciocínio sobre a condição de falta desses alunos, a metáfora *“eles são o espelho da pobreza da família”* (Educador Social “B” - Entrevista Semiestruturada - Foro Temático Pobreza Familiar) atribui também ao ambiente familiar a condição de empobrecimento dos alfabetizandos. Suas famílias, sem estruturas, refletem nas imagens de pessoas que são desorientadas, difíceis de conviver e complicadas de educar, implicando nas práticas dos educadores sociais. As famílias têm suas faltas que são moduladoras no processo primário de socialização e formam sujeitos que já chegam empobrecidos nos demais grupos.

A terceira questão, as *“causas do empobrecimento”* dos educandos, correspondem às circunstâncias geradoras dos aspectos empobrecedores representados pelas suas respectivas faltas.

A tapinose *“por serem daqui os mais pobres de todos”* (Educadora Social “D” - Diário de Campo - Foro Temático Pobreza Relacional) demonstra que o fato de serem considerados os mais necessitados, ao menos a partir das RS partilhadas pelos educadores sociais, faz com

que esses indivíduos sejam marcados socialmente como o grupo que precisa de atenção especial, mesmo que essa não se materialize no sentido de atender as reais demandas desses alfabetizandos. Pelo contrário, como vimos, a representação do “estegano-outro” induz às práticas socioeducativas voltadas àquilo que os profissionais simbolizam que a alteridade aparentemente precisa, porém, acaba atendendo muito mais a idealização daquilo que imaginam como ideal frente às situações factuais.

A tapinose “*sem estrutura familiar nenhuma*” (Educadora Social “C” - Diário de Campo - Foro Temático Pobreza Familiar) examinada junta à metonímia “*Quando é cultural é puxado*” (Educador Social “B” - Diário de Campo - Foro Temático Pobreza Cultural), nos permitem inferir que as faltas pertencentes aos educandos são complexas e estão intimamente ligadas às condições familiares. Assim, as ações cotidianas dos alfabetizando nas Oficinas são impactadas, atrapalhando as tentativas de construções relacionais neste local.

Nessa compreensão, a antítese “*são distantes porque não têm famílias próximas*” (Educadora Social “E” - Entrevista Semiestruturada - Foro Temático Pobreza Relacional) corrobora que a falta de base familiar contribui significativamente para o empobrecimento social e educacional dos alunos. E todas essas faltas que já vêm impregnadas nesses sujeitos, são causadoras de pobreza que afetam seus futuros. A metáfora “*por causa de não quererem nada pro futuro, ficam paralisados aí*” (Educadora Social “A” - Entrevista Semiestruturada - Foro Temático Pobreza de Perspectiva de Futuro) confirma que falta de perspectiva de futuro é permeada por todas as demais pobreza que simbolizam esses educandos e os identificam como seres imobilizados perante às suas vidas.

Por fim, a última questão é relativa às “*consequências do empobrecimento*” provocadas nesses educandos e nas relações socioeducativas. O caráter da pobreza atrapalha as relações sociais, faz com que os alunos não queiram dar continuidade aos estudos em outros seguimentos, deixa-os estáticos diante da própria pobreza, sem projetos pessoais.

A conglobação “*Eles são muito pobres, devem ter muita vergonha pra se expressar*” (Educadora Social “E” - Diário de Campo - Foro Temático Pobreza Relacional) emite a consequência das faltas dos alunos, que os inibem no desenvolvimento de diálogos com os colegas de classe, ou para participar das atividades propostas nas Oficinas. Registra-se o resultado da falta de diálogo sustentada na escassez generalizada dos alfabetizandos.

Nisso, a interação do pobre é concomitante à dependência afetiva, que leva os alunos a desejarem não prosseguirem nos estudos, haja vista que deixariam de participar desse grupo. A hipérbole “*eles não querem sair [das Oficinas] de jeito nenhum*” (Educadora Social “D” - Diário de Campo - Foro Temático Pobreza Afetiva) expande até onde as consequências da

pobreza pode levar os alfabetizandos, ou fazê-los permanecer, nesse caso. Devido à forma como são recebidos e aceitos pelos educadores sociais, os discentes acabam se acostumando com o que lhes é ofertado. Isso, pois, conforme os discursos retóricos dos profissionais, os educandos-empobrecidos estão estáticos na vida e não têm mais futuro.

A antítese “*Um futuro que já passou*” (Educadora Social “C” - Diário de Campo - Foro Temático Pobreza de Perspectiva de Futuro), em confabulação com a metonímia “*fica nisso porque não têm cultura*” (Educadora Social “A” - Entrevista Semiestruturada - Foro Temático Pobreza Cultural), demonstram que a consequência de “não irem a lugar algum” desses educandos se dá porque a falta de cultura (pobreza que se manifesta no presente), conjuntamente com a falta de futuro (pobreza que se perdeu no passado), representam os pobres antes, agora e no futuro. Talvez, o assíndeto “*Antes, faltou; agora, não têm; tão logo, necessitará*” possa nos ajudar na compreensão de que: esses sujeitos, simbolizados como “*seres da pobreza*”, vêm dela, estão com ela e permanecerão permeados nela.

Por fim, a metáfora “*a falta de afeto em casa é osso*” (Educador Social “B” - Entrevista Semiestruturada - Foro Temático Pobreza Familiar) indica mais uma consequência danosa. Nesse caso, as pobreza anteriores são subsidiadas ou suas características são amplificadas pela falta de base familiar. A ênfase dada à desunião familiar, que provoca as faltas de acolhimento e atenção dos alfabetizandos, tornam-se incumbências para os educadores sociais e manifestações constantes advindas dos educandos-empobrecidos. As práticas educativas assumem outras funções e, muitas vezes, se restringem até mesmo ao ato de acolher o próximo (o educando-empobrecido). Portanto, concluímos o entrelaçamento que perpassa por todos os foros temáticos e engloba a participação argumentativa de todos os educadores sociais a partir das figuras retóricas que discursam sobre as pobreza enquanto “*faltas*” (tanto nos diários de campo, como nas entrevistas semiestruturadas), constituindo-as como o núcleo figurativo dessas RS. Para sintetizar o que foi articulado, vejamos o esquema representacional na página seguinte.

Figura 2 – Esquema sobre as Representações Sociais de Pobreza dos Educadores de São Gonçalo: Núcleo Figurativo e Foros Temáticos



Fonte: O autor, 2024.

Nota: Elaborado a partir de Moscovici (2012; 2015), Mazzotti (2002; 2003) e Ferreira (2012; 2016).

Após apresentada a estrutura das RS de pobreza, podemos organizar uma breve conversa com a PS e, mais especificamente, a PH. O esforço também solicitado nesta dissertação seria como estas RS de pobreza, promotoras de relações interpessoais e de práticas pedagógicas, interferem em processos educativos nos quais a hospitalidade se apresentaria como um elemento relevante na formulação de uma PS mais emancipadora para os envolvidos nas práticas educativas não escolares. Para isso, utilizamos os conceitos desenvolvidos por Baptista (2005; 2012; 2014; 2017) e por Ferreira (2020b).

Ao longo dos foros temáticos, com respaldo nos próprios discursos retóricos dos profissionais da Educação, nos deparamos com argumentos que, a princípio, mostraram aspectos, aparentemente, de hospitalidade na concepção aqui defendida. Entretanto, não há indícios de que os educadores sociais trabalhem com uma orientação pedagógica que se debruça na PH como proposta socioeducativa inserida no campo da PS.

O que se evidenciou foi uma postura estruturada em ações permeadas no senso comum, sustentadas pelas RS de pobreza, que induz as tomadas de posições dos educadores em prol de ofertar uma educação aos educandos das camadas periféricas a partir das suas crenças comuns



consensuadas, direcionadas pelos filtros sociocognitivos que implicaram diretamente na compreensão de quem são os outro-empobrecidos, nas escolhas de como educá-los e na definição de que tipo de educação destinar a eles, marcando socialmente esses sujeitos como “*seres da falta*” (que possuem “*faltas*” intrínsecas a eles).

Nestas considerações sobre as práticas e relacionamentos forjados nesse cenário investigado, podemos pôr para dialogar com alguns conceitos indispensáveis para se pensar na construção de uma PH e que não se manifestaram em campo. Sob tal perspectiva, Baptista (2005) coloca que a hospitalidade, ao se desenvolver nos espaços sociais (e educativos), se constitui em um conjunto de éticas, sendo uma delas a *ética da proximidade*.

Sendo a etapa inicial do acolhimento, a *proximidade* com o “outro” é um dos pontos vitais da hospitalidade. Formando-se gradativamente na vivência da alteridade radical, a proximidade é essencial nas relações educativas, porque irá proporcionar a descoberta do “outro” e de nós mesmos, pois a subjetividade de cada sujeito se forma na presença de “outrem”.

Nesse sentido, a postura dos educadores sociais *parece* se enquadrar nessa ética, pois “*a gente está de braços abertos para abraçar eles e receber cada um*” (Educadora Social “A”) e “*nós somos muito mais que uma família*” (Educadora Social “D”), cujo movimento de estar com a alteridade realmente acontece. Porém, o conhecer e reconhecer o “outro” a partir daquilo que realmente ele se apresenta não se efetivou. Por causa manifestações psicossociais de pobreza, o grupo de educadores sociais passou a tratar o grupo de alfabetizando como “estegano-outro”, ocultando suas demandas, não enxergando quem são os verdadeiros educandos-empobrecidos devido à “cegueira institucional” impregnada nas RS de pobreza.

Aliás, a convivência é condição passível de angústias e desânimos, e provoca afetos (bons e ruins), sentimentos, valores e memórias nos indivíduos envolvidos. A representação de construção simbólica de uma família para forjar o sentimento de proximidade não evita os desgostos e conflitos, porque nas relações sociais ocorrem desavenças, ficando evidente que os educadores sociais se sentem incomodados com a proximidade dos educandos, como foi condensado pela metáfora “*Se estiver sem saco, eu corto logo*” (Educadora Social “C”).

Esse movimento inserido na *proximidade* com o “outro-empobrecido” foi inevitável e extrapolou a dimensão do desejo dos educadores sociais, haja vista que, por ser tratar de uma ONG, conseqüentemente, eles necessitam estar em contato direto com os educandos, entretanto, os sujeitos podem estar presentes, mas em um convívio sem hospitalidade e não havendo real acolhimento.

Por isso, na *ética da proximidade*, a experiência da hospitalidade deve impulsionar a *proximidade* fundamental para estruturação de relações sociais saudáveis, que nos possibilitem

aprender a *hospedar* os demais sujeitos, aceitando a alteridade e nos prontificando à prática do bem viver, circunstância que não pode ser comprovada nas Oficinas de Alfabetização.

Como desdobramento dessas relações socioeducativas, colocamos em evidência também a falta de uma *ética do negativo da educabilidade*. Essa dimensão é referente à concepção de que nem sempre as práticas pedagógicas são exitosas, contudo, é imperioso acreditarmos no trabalho educativo, porque, às vezes, as nossas atuações profissionais não alcançam aquilo que almejamos e devemos, por isso, “contar que no outro polo da relação educativa está um sujeito, detentor, enquanto tal, do poder de interpelação, de contestação e de resistência” (Baptista, 2005, p. 78). E, à medida em que os educandos aprendem, estão livres para escolher se colocarão, ou não, em prática aquilo que aprenderam.

Ao desenvolver ações sociopedagógicas que não têm resultados satisfatórios, como dar “*murro em ponta de faca!*” e “*bater na mesma tecla pra ver se pega no tranco*” (Educador Social “B”), o profissional demonstra uma frustração do seu grupo diante da reação dos educandos que não conseguem ou não querem vivenciar processos de ensino-aprendizagem nesses moldes.

[...] O outro é radicalmente livre para atender, ou não, os estímulos que lhe são dados e, muito do conteúdo que trabalhamos com o outro da relação educacional, pode ser recusado por este. O que não invalidará o processo como um todo e não significará o insucesso da relação interpessoal promotora da educação (Ferreira, 2020b, p. 47).

Esse sentimento de fracasso em não alcançar os resultados esperados na dinâmica educativa – associado às funções típicas das RS – pode organizar as atitudes dos educadores sociais e levá-los à crença de que o “outro” não é capaz de aprender. Diante disso, as retóricas “*Como é que faz? Não faz!*” (Educadora Social “C”) e “*Parada bem complicada de resolver*” (Educador Social “B”) exprimem posicionamentos opostos ao conceito de *educabilidade*.

Nesse viés, de acordo com a asserção de Baptista (2005, p. 77), “não existem, pois, alunos ‘não educáveis’” e “não sociáveis”. Propagar que o sujeito é incapaz de ser educado ou se socializar – ou que existem circunstâncias nas quais “não podemos fazer nada” – descaracteriza a própria essência do ser humano, já que as capacidades que os indivíduos possuem para aprender, se relacionar e se desenvolver em grupos constituem traços definidores da sua condição humana.

E articulado às ações práticas e manifestações psicossociais supracitadas, podemos, brevemente, pontuar que, a *ética da prática profissional* e o princípio da *distância ótima*, conforme preconizado por Baptista (2005), não foram contemplados. As retóricas “*Eu já saio*

*pegando pelo braço*” (Educadora Social “C”) e *“Os educadores que têm que forçar a barra pra que eles conversem mais”* (Educador Social “B”) deixa notório que, em certos momentos, os profissionais não buscam construir diálogos com os alfabetizandos.

A *ética da prática profissional* preconiza a relação educacional democrática, cuja autoridade dos professores não se conserva em autoritarismo diante dos educandos. Os educadores têm a incumbência de formar valores e, enquanto profissionais qualificados, “são agentes privilegiados de proximidade humana. O seu testemunho ético começa na sua própria presença, sensibilidade e atitude” (Baptista, 2005, p. 88). Isso porque “não é porque alimentamos a crença na educabilidade dos seres humanos que devemos impor nossos conhecimentos, valores e desejos sobre esses da prática sociopedagógica” (Ferreira, 2020b, p. 47). No caso, como as práticas dos educadores sociais destoam da *ética da educabilidade*, eles acabam por assumirem posturas inadequadas no sentido de ouvir e aceitar o outro. O que rompe também com a ideia-força (conceito) de *acolher* o outro enquanto hóspede, recebendo-o em nossos espaços e nos prontificando da melhor forma a partir daquilo que possuímos e somos enquanto educadores.

Para tentar suprir esse empobrecimento socioeducativo ofertados aos educandos, os educadores sociais buscam criar simbolicamente uma aproximação que não necessariamente contribui de forma efetiva às práticas dentro das Oficinas. Os discursos *“Nós abraçamos esses alunos como se fossem da nossa família”* (Educadora Social “D”) e *“Aqui é o lugar onde eles encontram um ombro amigo”* (Educadora Social “A”) explicitam um contexto onde se tenta criar um sentimento exagerado nas relações sociais pautadas em uma distância extremamente curta entre esses sujeitos. Isso pode ser danoso aos educandos, aos educadores e ao processo formativo (de ensino-aprendizagem) em si, porque não criam laços sociais, mas, antes de tudo, dependências afetivas. Sendo assim:

[...] o ambiente de proximidade, de sensibilidade, de contato pessoal e de diálogo deve respeitar o princípio da ‘distância ótima’. Isto é, a distância necessária para manter a relação num registro profissional e, assim, prevenir qualquer dependência afetiva exacerbada. Pois, uma relação conduzida de esses afetos, é inevitavelmente, uma relação armadilha (Baptista, 2005, p. 94).

Ademais, a ideia de hospitalidade, trazida por Baptista (2005) e Ferreira (2020b), parece se encontrar longe do que os educadores entendem como *proximidade* e *acolhimento*, no qual o primeiro não consiste no simples fato de estar no mesmo espaço ou grupo, e acolhimento não é hospitalidade.

[...] a hospitalidade não se configura como um gesto de acolhida, mas de responsabilidade pela vivência da alteridade dos outros sociais e que devem ser trabalhados a partir de um esforço que não deve suscitar a semelhança entre os seres, mas sim, a radical diferença entre os indivíduos (Ferreira, 2020b, p. 37).

Essas práticas educativas, conduzidas pelos educadores sobre a influências das RS de pobreza, impossibilitam a ideia de entender a alteridade como “outro-educativo”, que necessita de cuidado, amparo e orientação. Os educandos são representados como inexistentes nesse processo e, cada vez mais, os profissionais da Educação parecem lidar com um “educando-idealizado” (sinal da presença de RS nessas relações sociais) que propriamente com indivíduos concretos com demandas reais.

O grupo de educadores sociais não vê o “outro-educativo”, ele vê a si mesmo, os desejos ou necessidades (do grupo). Essa postura articula-se com a “esteganalteridade” e com a “cegueira institucional”, fazendo com que os profissionais não consigam enxergar a presença do “outro-presente”. Então, não existe o “outro-educativo”, existe o grupo de educadores projetando-se nos educandos-empobrecidos. Ou seja, ao falar dos problemas ou faltas dos educandos, os educadores, de fato, voltam-se às suas práticas e a si próprios. Nos discursos “*acaba sendo um processo bastante arrastado educar eles*” (Educadora Social “D”), “*a gente tem que rebolar para educar eles*” (Educador Social “B”) e “*Acreditamos neles mais que eles mesmos*” (Educadora Social “C”), o centro das relações sociais é o “outro-formativo” (os profissionais), ficando o “outro-educativo” (o grupo de educandos) ignorado.

Assim, hospitalidade é um viés para se construir canais de comunicação e proximidade que propiciariam melhores mediações diante dos conflitos, possibilitando o encontro dos sujeitos em experiências marcadas pelo acolhimento, respeito e pela cortesia, sendo esta última “a um sinal de hospitalidade, de capacidade de acolhimento, em relação a outros modos de ser e de fazer” (Baptista, 2005, p. 48). Mas isso não pode ser constatado a partir daquilo que foi captado em campo, porque uma Educação como hospitalidade para o “outro-educativo”:

[...] apresenta como local de abrigo, escuta e existência do ‘outro-educativo’ que provoca aquele que pretende a uma prática pedagógica hospitaleira, assumindo o acolhimento como responsável pela manutenção da diferença que caracteriza todos os seres humanos que se encontram privados das condições para exercê-las na sociedade civil (Ferreira, 2020b, p. 35).

Portanto, ao chegarmos na parte final das considerações, é necessário deixarmos claro as inferências realizadas por esta pesquisa a partir das questões de estudo.

Primeiramente, constatamos que a presença das RS de pobreza que circulam nas Oficinas de Alfabetização criam mecanismos para manter as práticas-didáticas e o

funcionamento diário das dinâmicas interpessoais que visam atender, de forma majoritária, as demandas da Instituição socioeducativa em detrimento das necessidades dos educandos. Os alfabetizandos vão adequando, a partir das interações com os educadores sociais, suas relações para a permanência dentro deste grupo, sem uma previsão para que possam sair deste lugar de educandos e promoverem seus próprios espaços de emancipação.

Com base no que foi captado externamente – nos registros dos diários de campo, nas entrevistas semiestruturadas e na articulação com os aportes teóricos que fundamentam esta pesquisa –, é possível afirmar que identificamos 5 (cinco) manifestações psicossociais que foram organizadas em foros temáticos e configuram as RS de pobreza desveladas. Essas RS estão didaticamente distribuídas em temáticas esquadrinhadas no Capítulo 4, sendo elas “*faltas*” simbólicas que se entrecruzam e formam o núcleo figurativo das representações. As RS de pobreza que se manifestaram nas imagens projetados sobre os educandos são: a falta de cultura; a falta de relações sociais adequadas; a falta de afeto; a falta de estrutura familiar e a falta de perspectiva de futuro (de vida).

Segundo, as RS de pobreza não apenas interferem, mas também, constituem as próprias práticas de convívio entre o grupo de educadores sociais para com os educandos-empobrecidos. Tais representações serviram para contribuir na forma como os profissionais recebem, tratam os alfabetizando e conservam suas relações com eles. A representação e a rotulação do “outro-empobrecido”, a partir da manifestação da “esteganalteridade”, ocultaram as factuais reivindicações trazidas pelos indivíduos periféricos e orientaram os educadores sociais a terem atitudes que buscassem contemplar aquilo que suas crenças indicavam que, supostamente, a alteridade demandava.

O uso dessas representações desviou o atendimento socioeducativo que deveria favorecer o “outro-educativo” para efetivação de ações dos educadores sociais não condizentes com as pobreza dos alunos, mas que serviram justificar as tomadas de decisões e comportamentos desses dentro do grupo social. Dessa forma, os educandos-empobrecidos permanecem com as suas carências mais urgentes a espera de algo ou alguém para atendê-los naquilo que realmente era exposto como necessidades concretas. O resultado dessa incompatibilidade entre demanda-e-oferta é o fato do grupo de alfabetizandos estar lá há anos matriculados, comprovando que eles são recebidos pela ONG dentro das Oficinas, mas não há um projeto que se dedica às reais demandas dos alunos.

Nesse contexto, os educadores influenciados pelas RS de pobreza, mantêm um convívio com os educandos, de modo geral, manifestado como complicado, cansativo, pois: o trabalho com os pobres é árduo, os educandos não dão respostas (não agem) de acordo com aquilo que

os profissionais imaginam como o “ideal”, ou “adequado”, haja vista que os alunos não passam por processos formativos (de ensino-aprendizagem) emancipatórios, prazerosos, propulsores de consciências críticas e autonomias, e que os permitam se desvencilharem desse espaço não escolar. Com isso, eles permanecem “presos”, não “querendo ir embora” das Oficinas (ou sendo impedidos), ficando dependentes afetivos dos educadores sociais.

E, terceiro, infere-se que as RS de pobreza afetam negativamente a estruturação das práticas pedagógicas e interferem no modo como as relações sociais são vivenciadas entre educadores e educandos. Tais representações buscam justificar o modo como se desenrolam as atividades, sendo essas pouco variadas, de caráter pedagógico tradicional, reforçada por conteúdos programáticos em prioridade no ensino das disciplinas de Português e Matemática, e na repetição de tarefas/exercícios na/no lousa/quadro e nos cadernos. Essa é a base da metodologia para o ensino desenvolvido nesse processo de Alfabetização.

A influência das RS de pobreza resulta em práticas socioeducativas nas quais, para esses pobres (os mais pobres de todos), devem ser destinados procedimentos educativos empobrecidos, porque eles estão em condições de vulnerabilidade e, sobretudo, “*são seres da falta*”, sustentando a crença de que não há muito o que se fazer, a não ser a manutenção da pobreza essencial e existencial dos educandos-empobrecidos.

E, por fim, após entendermos a configuração das RS de pobreza e como elas se articulam com um conceito de hospitalidade na dimensão da Pedagogia Social que escamoteia as relações sociais saudáveis entre os educadores e educandos sociais, podemos chegar a um desdobramento da educação oferecida para esse grupo empobrecido em SG: *há uma educação pobre para os pobres*.

Esse tipo de reflexão já foi iniciado por Ferreira (2012), ao constatar na História da Educação Não Escolar, como no início do século XX, se organizou as instituições socioeducativas para educar “*os pobres de marré deci*”. Por isso, ao final desta pesquisa, mais que se aprofundar sobre essa discussão, vale reafirmar esta temática como parte de uma das consequências da vivência das RS dentro deste contexto específico desta periferia fluminense.

“Educar os pobres”, essa premissa que atravessa muitas instituições socioeducativas está cheia de RS e de reflexões da PS. Esta pesquisa representa uma realidade pontual de um espaço socioeducativo não escolar dentre tantos outros na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Sua contribuição está em podermos compreender parte daquilo que se apresenta como fenômeno educativo em um ambiente, servindo para posteriores problematizações, questionamentos e propostas de intervenção.

Além disso, os resultados aqui apresentados desejam instigar outras pesquisas no campo da Teoria das Representações Sociais e da Pedagogia Social no Rio de Janeiro. Assim, poderemos juntos **“abraçar”** a realidade de uma outra forma e, assim, escaparmos das **“garras”** de situações socioeducativas que não promovam a indignação, a emancipação e a consciência crítica de que é possível tecermos novas relações socioeducativas mais saudáveis, tanto para educadores quanto para educandos fluminenses.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). *Representações sociais: fronteiras e contextos*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 109-136. (Coleção formação do professor 8).

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silvia Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina (Org.). *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: Editora AB, 1998. p. 27-38.

ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-169.

ACCORSSI, Aline; SCARPARO, Helena Beatriz; GUARESCHI, Pedrinho Arcides. A naturalização da pobreza: reflexões sobre a formação do pensamento social. *Psicologia & Sociedade*, Minas Gerais, v. 24, n. 3, p. 536-546, set./dez., 2012a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/LJ8znTF6NHKcPPPYVFwCBzb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2022.

ACCORSSI, Aline; SCARPARO, Helena Beatriz; GUARESCHI, Pedrinho Arcides. O conceito de pobreza: Uma reflexão sobre os interesses do conhecimento. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 30, n. 71, p. 651-658, out./dez., 2012b. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=7471&dd99=pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

ALAYA, Dorra Ben. Abordagens Filosóficas e Teoria das Representações Sociais. Traduzido por José Geraldo de Oliveira Almeida, do original em francês. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Org.). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos*. 1. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 346-375.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. *Sociedade e Estado*. Brasília, v. 4, n. 3, p. 713-737, set./dez., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/rHhKVKfRWrCyyfqVfrzLX9x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2022.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 14/, n. 15, p. 17-37, 2º sem., 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31913>. Acesso em: 21 fev. 2024.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun., 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169/1181>. Acesso em: 10 dez. 2022.



ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARAUJO, Victor Leonardo de; MELO, Hildete Pereira de. O processo de esvaziamento industrial em São Gonçalo XX: auge e declínio da “Manchester Fluminense”. *Cadernos do Desenvolvimento Fluminense*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 65-87, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/291585483\\_O\\_processo\\_de\\_esvaziamento\\_industrial\\_em\\_Sao\\_Goncalo\\_no\\_seculo\\_XX\\_auge\\_e\\_declinio\\_da\\_Manchester\\_Fluminense](https://www.researchgate.net/publication/291585483_O_processo_de_esvaziamento_industrial_em_Sao_Goncalo_no_seculo_XX_auge_e_declinio_da_Manchester_Fluminense). Acesso em: 11 set. 2022.

ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. Rio de Janeiro: EDIOURO, 1998.

ARISTÓTELES. *Retórica*. São Paulo: Folha de SP, 2019.

ARRUDA, Angela. Modernidade & Cia: repertórios da mudança. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina Rosa Parreira; LOPES, Manuel José (Org.). *As representações sociais nas sociedades em mudança*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 103-127.

ARRUDA, Angela. Representações Sociais: dinâmicas e redes. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Org.). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos*. 1. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 442-491.

ASSIS, Simone Gonçalves de *et al.* A representação social do ser adolescente: um passo decisivo na promoção da saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 669-680, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/yPzbPGpyRNGxrMpcyBtLb9j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2023.

BAPTISTA, Isabel. *Dar rosto ao Futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições, 2005.

BAPTISTA, Isabel. Entre hospitalidade antiga e moderna lugares de experiência e criação. In: BRUSADIN, Leandro Benedini (Org.). *Hospitalidade e dádiva: a alma dos lugares e a cultura do acolhimento*. 1. ed. Curitiba: Editora Prismas, 2017. p. 141-153.

BAPTISTA, Isabel. Ética e educação social interpelações de contemporaneidade. SIPS - Pedagogia Social. *Revista Interuniversitaria*, n. 19, p. 37-49, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135025474003.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BAPTISTA, Isabel. Hospitalidade e eleição intersubjectiva: sobre o espírito que guarda os lugares. *Revista Hospitalidade*, São Paulo, ano V, n. 2, p. 5-14, jul.-dez., 2008. Disponível em: <https://www.rev Hosp.org/hospitalidade/article/view/150/175>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BAPTISTA, Isabel. *Laços sociais - por uma epistemologia da hospitalidade*. Caxias do Sul: EDUCS, 2014.

BAPTISTA, Isabel. Para uma fundamentação antropológica e ética da educação: a escola como lugar de hospitalidade. *EDUCA - International Catholic Journal of Education*, n. 2, p. 203-214, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22463/1/Para%20uma%20fundamenta%c3%a7>

%c3%a3o.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

BAPTISTA, Isabel; PERISTA, Heloísa; REIS, Ana Luiza. A pobreza no Porto: representações sociais e práticas institucionais. *Sociologia: Problemas e Práticas*, Lisboa, n. 17, p. 35-60, 1995. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/906/1/7.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BAUER, Martin. A popularização da ciência como “imunização cultural”: a função de resistência das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). *Textos em representações sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 229-257.

BURT, Martín; SANABRIA Luis Fernando. El semáforo de eliminación de pobreza y su enfoque multidimensional y psicosocial. In: XIMENES, Verônica Moraes *et al.* (Org.). *Implicações psicossociais da pobreza: diversidades e resistências*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. p. 187-209. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38178/1/2016\\_liv\\_vmx.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38178/1/2016_liv_vmx.pdf). Acesso em: 22 nov. 2022.

BANCO MUNDIAL. *Índice de Gini - Brasil*. Disponível em: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?end=2020&locations=BR&start=1981>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRAGA, Maria Nelma Carvalho. *O Município de São Gonçalo e a sua história*. 2. ed. São Gonçalo: Falcão, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Lei n. 9.394, 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, 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 23 ago. 2022.

CABECINHAS, Rosa. Representações Sociais, Relações Intergrupais e Cognição Social. Paidéia, Braga, v. 14, n. 28, p. 125-137, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/v5LHqbWSsgTcDDy3XhrYVRv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CALIMAN, Geraldo. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália). In: Congresso Internacional de Pedagogia Social, ano 1., mar., 2006. *Anais eletrônicos*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100015&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100015&script=sci_arttext). Acesso em: 12 dez. 2022.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social. In: PRELLEZO, José Manuel (Org.). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Ediciones CCS, 2009, p. 889-890.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação* – UNISAL, Americana/SP, Ano XII, n. 23, 2º Semestre, p. 341-368,

2010. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/08/caliman-pedagogia-social-transformadora.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. *Orientamenti Pedagogici*, v. 58, n. 3, p. 485-503, jul.- set., 2011. Disponível em: <https://socialeducation.files.wordpress.com/2020/05/caliman-2011-pedagogia-social-no-brasil.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2022.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. As práticas sociais e seu “contexto”. In: Roso, Adriane *et al.* (Org.). *Mundo sem fronteiras: representações sociais e práticas psicossociais*. 1. ed. Florianópolis, SC: ABRAPSO Editora, 2021. p. 122-156. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2021/09/Mundo-sem-fronteiras\\_representa%C3%A7%C3%B5es-sociais-e-pr%C3%A1ticas-psicossociais-1.pdf](https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2021/09/Mundo-sem-fronteiras_representa%C3%A7%C3%B5es-sociais-e-pr%C3%A1ticas-psicossociais-1.pdf). Acesso em: 15 dez. 2022.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LIMA, Rita de Cássia Pereira. Capital simbólico, representações sociais, grupos e o campo do reconhecimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 100-127, jan./mar., 2018. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/cp/v48n167/1980-5314-cp-48-167-100.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

CAPALBO, Creusa. *Fenomenologia e ciências humanas*. Rio de Janeiro, J. Ozon, 1984.

CARVALHO, Anailza Perini de. *Olhando uma realidade, olhando o outro: representações sociais da pobreza e do usuário entre os profissionais da assistência social*. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6522/1/Anailza%20Perini%20de%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

CASTORINA, José Antônio. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PSICOLOGIA DE VYGOTSKY: o significado de uma análise comparativa. In: ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). *Representações sociais: fronteiras e contextos*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 37-63. (Coleção formação do professor 8).

COSTA, Louise Mesquita. *As representações sociais: como elas moldam a realidade surda*. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado em Estudo das Linguagens) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/4031/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20Louise.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CRESPO, Antônio Pedro Albernaz; GUROVITZ, Elaine. A pobreza como um fenômeno multidimensional. *RAE-eletrônica*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 2-12, jul./dez., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/raeel/a/LVPkw9yHZfJ9kvjC8VSgTsh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2022.

DARTIGUES, André. *O que é a fenomenologia?* São Paulo: Centauro, 2005.

DATAPEDIA. *Datapedia em São Gonçalo-RJ: Pobreza*. Disponível em: <https://datapedia.info/cidade/5478/rj/sao-goncalo#pobreza>. Acesso em: 30 set. 2022.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman Kent. e LINCOLN, Yvonna Sessions (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. *A identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Psicologia Social).

DEPRAZ, Natalie. *Compreender Husserl*. Petrópolis: Vozes, 2011.

DE ROSA, Annamaria Silvana. 50 anos depois: a “Psychanalyse, son image et son public” na era do Facebook. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Org.). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos*. 1. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 650-743.

DIAS, Thiago Simão; FERREIRA, Arthur Vianna. As representações sociais das professoras sobre alunos-pobres em uma escola periférica no município de São Gonçalo-RJ. *Revista Educação e Cultura Contemporânea (REEDUC)*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 35-55, jun., 2022. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/9865/47968293>. Acesso em: 15 dez. 2022.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001a. p. 187-204.

DOISE, Willem. Cognitiones e Representações Sociais: a abordagem genética. In: JODELET, Denise. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001b. p. 301-320.

DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. *Psicologia: Teoria e pesquisa*. Brasília, v. 18, n. 1, p. 27-35, jan./abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/y94K6BGPXHq7zm6HdnhrFMt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2022.

DOISE, Willem. *L'Explication en Psychologie Sociale*. Paris: Presses Universitaire de France, 1982.

DOISE, Willem; MUGNY, Gabriel. *Psicologia Social e desenvolvimento cognitivo*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1997.

DURKHEIM, Émile. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, Émile. Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, VI, p. 273-302, 1898. Disponível em: [http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/Socio\\_et\\_philo/ch\\_1\\_representations/representations.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.html). Acesso em: 10 dez. 2022.

DUVEEN, Gerard. Introdução - O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais - Investigações em Psicologia Social*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.



FERREIRA, Arthur Vianna. O estágio curricular e a fenomenologia de Edmund Husserl: práticas investigativas na formação docente inicial. In: Congresso Nacional de Educação, 12., 2015a, Paraná, *Anais eletrônicos* [...]. Paraná: EDUCERE, 2015a. p. 21853-21864. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18343\\_9027.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18343_9027.pdf). Acesso em: 5 fev. 2022.

FERREIRA, Arthur Vianna. O uso da fenomenologia nas práticas de estágio supervisionado para licenciaturas. *Rev. Brasileira de Ensino Superior*. Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 5-14, 2015b. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/1020/747>. Acesso em: 11 jan. 2022.

FERREIRA, Arthur Vianna. Pedagogia da Hospitalidade como lugar de escuta da educação não escolar. In: FERREIRA, Arthur Vianna (Org.). *Hospitalidade na Educação: por uma pedagogia do cuidado, do amparo e da orientação na Educação Social*. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2020b. p. 13-58.

FERREIRA, Arthur Vianna. Pedagogia social e docência ampliada no processo de formação inicial. In: FERREIRA, Arthur Vianna (Org.). *Dentro ou fora da sala de aula? O lugar da Pedagogia Social*. Curitiba: CRV, 2018b. p. 31-49.

FERREIRA, Arthur Vianna. Quando hospedar se torna uma prática de Pedagogia Social? Ensaio sobre a hospitalidade nos processos de educação não escolar. In: FERREIRA, Arthur Vianna (Org.). *Três olhares sobre a Educação: um caleidoscópio de práticas socioeducativas*. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2020c. p. 18-44.

FERREIRA, Arthur Vianna. *Representações Sociais e evasão em espaços educacionais não escolares*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.

FERREIRA, Arthur Vianna. *Representações Sociais e Identidade Profissional: práticas educativas com camadas empobrecidas*. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2012.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patricia Flavia. A Pedagogia Social e a Educação Integral em Tempo Integral: uma conexão conceitual para o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação. In: FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patricia Flavia (Org.). *Teorias e Práticas da Pedagogia Social no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 7-29. (Coleção Práticas e Teorias da Pedagogia Social – Volume 2).

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patricia Flavia. PARA ALÉM DA SIGNIFICAÇÃO ‘FORMAL’, ‘NÃO FORMAL’ E ‘INFORMAL’ NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 8. n. 3, p. 584-596, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/7736/4351>. Acesso em: 26 out. 2022.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, Ago., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCnqVP9MX75q6Rrd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos. Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 34-41.

FICHTNER, Bernd. Pedagogia social e Trabalho Social na Alemanha. In: SILVA, Roberto; SOUZA, João Clemente; MOURA, Rogério (Org.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009. p. 43-50.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Novo mapa da pobreza*. 2022. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/mapa-nova-pobreza-estudo-revela-296-brasileiros-tem-renda-familiar-inferior-r-497-mensais>. Acesso em: 10 out. 2022.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. *Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução?* Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1/5>. Acesso em: 29 out. 2022.

GÓIS, Ana Cristina Góis; DANIEL, Fernanda. Representações Sociais da Pobreza e das Medidas de Política Social: Um Estudo no Concelho de Anadia. *Interacções: sociedade e as novas modernidades*, Coimbra, n. 15, p. 53-68, 2008. Disponível em: <https://interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/264/269>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar*. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GOMES, Estela Paula Campos Moreira. *Programa Mais Educação: representações sociais de professores e monitores nas escolas do município de São Gonçalo*. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2011.

GONÇALVES, Helenice Maia; SOUSA, Clarilza Prado de. Articulações entre representações sociais e subjetividade: um estudo sobre a produção nacional entre 2000 e 2010. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 12, n. 27, p. 258-288, 2014. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1260/47964838>. Acesso em: 25 out. 2023.

GRACIANI, Maria Stela Santos. A formação do educador social e a Pedagogia da Convivência. In: RAMOS, Marcos Fadanelli; ROMAN, Artur (Org.). *Educadores Sociais: a Importância da Formação na Implementação de Tecnologias Sociais*. 1. ed. Brasília, DF: Fundação Banco do Brasil, 2011. p. 91-99.

GRACIANI, Maria Stela Santos. *Pedagogia Social*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GRACIANI, Maria Stela Santos. Pedagogia social: impasses, desafios e perspectivas em construção. *In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2006, Proceedings online...* Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MS C0000000092006000100038&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MS C0000000092006000100038&script=sci_arttext). Acesso em: 14 dez. 2022.

GRUPO DE ESTUDOS DINÂMICAS AMBIENTAIS E GEOPROCESSAMENTO - Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Atlas municipal escolar de São Gonçalo*. Isabela Habib Canaan da Silva (Org.). 1. ed. São Gonçalo: GEOPERTNERS, 2020. Disponível em: [https://www.dageop.com.br/\\_files/ugd/bb64e6\\_601fe1747be54baabc48802764328267.pdf](https://www.dageop.com.br/_files/ugd/bb64e6_601fe1747be54baabc48802764328267.pdf). Acesso em: 5 set. 2022.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Introdução. *In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; HERNANDEZ, Aline; CÁRDENAS, Manuel (Org.). Representações sociais em movimento: psicologia do ativismo político*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 11-12.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Psicologia Social e Representações Sociais: avanços e novas articulações. *In: VERONESE, Maria Adriana Verissimo; GUARESCHI, Pedrinho Arcides (Org.). Psicologia do cotidiano: representações sociais em ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 17-40.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. *In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). Textos em representações sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 191-225.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. A (des)igualdade social e a psicologia: uma perspectiva para o debate sobre a pobreza. *In: XIMENES, Verônica Moraes et al. (Org.). Implicações psicossociais da pobreza: diversidades e resistências*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. p. 149-163. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38178/1/2016\\_liv\\_vmx.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38178/1/2016_liv_vmx.pdf). Acesso em: 22 nov. 2022.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do Espírito*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a.

HUSSERL, Edmund. *A filosofia como ciência do rigor*. Tradução: Albin Beau. 2. ed. Coimbra: Atlântida, 1965.

HUSSERL, Edmund. *A ideia da fenomenologia*. Tradução: Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70, 2008b.

HUSSERL, Edmund. *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral a fenomenologia pura*. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.



HUSSERL, Edmund. *Investigações Lógicas*. Sexta Investigação. São Paulo: Abril Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores).

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/sao-goncalo.html>. Acesso em: 21 set. 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de São Gonçalo-RJ*. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>. Acesso em: 13 set. 2023.

IRELAND, Timothy Denis. Educação ao Longo da Vida: Aprendendo a Viver Melhor. *Sisyphus - Journal of Education*, Universidade de Lisboa, v. 7, n. 2, p. 48-64, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5757/575763749004/html/>. Acesso em: 17 out. 2022.

JESUÍNO, Jorge Correia. Entre representações sociais e ideologias – o caso do gênero. In: Roso, Adriane *et al.* (Org.). *Mundo sem fronteiras: representações sociais e práticas psicossociais*. 1. ed. Florianópolis, SC: ABRAPSO Editora, 2021. p. 280-319. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2021/09/Mundo-sem-fronteiras\\_representa%C3%A7%C3%B5es-sociais-e-pr%C3%A1ticas-psicossociais-1.pdf](https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2021/09/Mundo-sem-fronteiras_representa%C3%A7%C3%B5es-sociais-e-pr%C3%A1ticas-psicossociais-1.pdf). Acesso em: 15 dez. 2022.

JESUÍNO, Jorge Correia. Prefácio. In: ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa (Org.). *Bourdieu e Moscovici: fronteiras, interfaces e a aproximações* [e-book]. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2019. p. 7.11. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2019/12/BOURDIEU-e-MOSCOVICI-FRONTIERAS-INTERFACES-E-APROXIMACOES.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

JODELET, Denise. *O lobo, nova figura do imaginário feminino*. Reflexões sobre a dimensão mítica das representações sociais. In: PAREDES, Eugenia Coelho; JODELET, Denise (Org.). *Pensamento mítico e representações sociais*. Cuiabá: EdUFMT, 2009. p. 33-84.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Prefácio. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina Rosa Parreira; LOPES, Manuel José (Org.). *As representações sociais nas sociedades em mudança*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 7-8.

KAGEYAMA, Angela; HOFFMAN, Rodolfo. Pobreza no Brasil: uma perspectiva multidimensional. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 15, n. 1 (26), p. 79-112, jan./jun., 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8642922/10492>. Acesso em: 12 out. 2022.

LÁSZLÓ, János. Psicologia Social Narrativa e a análise de conteúdo de categorias narrativas. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina Rosa Parreira; LOPES, Manuel José (Org.). *As representações sociais nas sociedades em mudança*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 235-252.

LEITE, Izildo Corrêa. Novos olhares, novos lugares: por uma política social de combate à pobreza condizente com a construção da cidadania. *Convergencia* - Revista de Ciências Sociais, Universidade Nacional Autônoma do México, México, n. 47, mai./ago., p. 73-100, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v15n47/v15n47a3.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

LEVINAS, Emmanuel. *Entre nós* - Ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 2004.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Paris: Edições 70, 1998.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista; ARRUDA, Maria Patrício de. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. In: MENDES, Jussara Maria Rosa; BELLINI, Maria Isabel Barros. *Texto & Contextos: perspectivas da produção do conhecimento em Serviço Social*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 115-130.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, Editora da UFPR, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIMA, Rita de Cássia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. “Campo”, “grupo”, “capital simbólico”: aproximações entre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e elementos da teoria de Pierre Bourdieu. In: ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa (Org.). *Bourdieu e Moscovici: fronteiras, interfaces e a aproximações* [e-book]. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2019. p. 7.11. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2019/12/BOURDIEU-e-MOSCOVICI-FRONTIERAS-INTERFACES-E-APROXIMACOES.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

LIMA, Rita de Cássia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a Educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/3Q5FGTyMMwvsYqwYC43mdRK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2024.

MAGALHÃES, Edith Maria Marques; MAIA, Helenice; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais de trabalho docente por professores de Curso de Pedagogia. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 11-26, jan.-abr., 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8633/6144>. Acesso em: 11 dez. 2022.

MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote. *Entre o ensino e a docência ampliada: as representações sociais dos professores do Curso de Pedagogia*. 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

MARKOVÁ, Ivana. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARKOVÁ, Ivana. Ética nas Teoria das Representações Sociais. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina Rosa Parreira; LOPES, Manuel José (Org.). *As representações sociais nas sociedades em mudança*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 80-102.

MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis*. São Paulo: Cortez, 1992.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escola Pública de Horário Integral: representações do jornal O Globo. *Educação & Realidade*, Rio Grande do Sul, v. 34, n. 3, p. 247-266, set.-dez., 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9527/6721>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Farias; LOUREIRO, Marcos Côrrea da Silva (Org.). *Representações Sociais e Práticas Educativas*. Goiânia: Ed. da UCG, 2003. p. 89-102.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Núcleo figurativo: themata ou metáforas? *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 14, n. 15, p. 105-114, 1º e 2º sem., 2002. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/232709272\\_Nucleo\\_figurativo\\_themata\\_ou\\_metaforas](https://www.researchgate.net/publication/232709272_Nucleo_figurativo_themata_ou_metaforas). Acesso em: 21 out. 2023.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Confluências Teóricas: Representações Sociais, Sociolinguística, Pragmática e Retórica. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, p. 90-106, jan./jun., 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/276239282\\_Confluencias\\_Teoricas\\_Representacoes\\_Sociais\\_Sociolinguistica\\_Pragmatica\\_e\\_Retorica](https://www.researchgate.net/publication/276239282_Confluencias_Teoricas_Representacoes_Sociais_Sociolinguistica_Pragmatica_e_Retorica). Acesso em: 11 out. 2023.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Retórica, a Ciência das técnicas noéticas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 28, p. 103-129, set., 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/282184721\\_Retorica\\_ciencia\\_das\\_tecnicas\\_noeticas](https://www.researchgate.net/publication/282184721_Retorica_ciencia_das_tecnicas_noeticas). Acesso em: 14 out. 2023.

MELO, Marileide Maria de; CARVALHO, Maria do Rosário. NA SALA DE AULA TEM ALUNO; TEM ALUNO NA SALA DE AULA: representações sociais de docência por licenciandos em formação. In: SOUSA, Clarilza Prado de; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; ENS, Romilda Teodora (Org.). *Representações sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 93-110. (Coleção formação do professor 7).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MORAES, João Marçal Bodê de. Espaço do Trabalho e da Cultura: Mudanças Socioespaciais e Reconstrução dos Espaços Urbano-Industrial no Município de São Gonçalo-RJ. *Meridiano - Revista de Geografia*, Buenos Aires: Centro de Estudios Alexander von Humboldt, n. 3, 2014, p. 6-17. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8471033-Espaco-do-trabalho-e-da-cultura-mudancas-socioespaciais-e-reconstrucao-dos-espacos-urbano-industrial-no-municipio-de-sao-goncalo-rj.html>. Acesso em: 26 set. 2022.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O Método Fenomenológico na Pesquisa*. Editora Pioneira Thomson Learning, 2004.

MOSCOVICI, Serge. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais - Investigações em Psicologia Social*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

OTTO, Hans Uwe. Origens da Pedagogia Social. In: SILVA, Roberto da; SOUZA, João Clemente; MOURA, Rogério (Org.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009. p. 29-41.

PAIVA, Jacyara Silva de. *Caminhos do Educador Social no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PALMIER, Luiz. *São Gonçalo, Cinquentenário*. História, geografia, estatística. Rio de Janeiro: Serviços Gráficos do IBGE, 1940.

PALMONARI, Augusto. A importância da teoria das representações sociais para a psicologia social. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; JODELET, Denise (Org.). *Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas*. Brasília: Thesaurus, 2009. p. 35-50.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO (PMSG). *Cidade - História de São Gonçalo*. São Gonçalo-RJ, 2022. Disponível em: <https://servicos.pmsg.rj.gov.br/historia.php>. Acesso em: 14 set. 2022.

RAITANO, Felipe Camargo; RIBEIRO, Marcelo Gomes. Pobreza: conceitos e métodos. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz (Org.). *TD Observatório das Metrópoles* – Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia, n. 4, 2019. p. 1-24. Disponível em: [https://www.observatoriodasmetropoles.net.br/wp-content/uploads/2019/11/TD-004-2019\\_Felipe-e-Marcelo\\_Final.pdf](https://www.observatoriodasmetropoles.net.br/wp-content/uploads/2019/11/TD-004-2019_Felipe-e-Marcelo_Final.pdf). Acesso em: 11 nov. 2022.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

REZNIK, Luís *et al.* *Caixa da História: São Gonçalo - Guia do Professor*. Niterói: Imprinta Express, 2006.

RIBAS MACHADO, Érico; PAIVA, Jacyara Silva de; MÜLLER, Verônica Regina. A Associação Brasileira de Educação Social/Pedagogia Social em três perspectivas. In: FERREIRA, Arthur Vianna (Org.). *Conviver também é educar*. Autografia, Rio de Janeiro: 2019, p. 57-79.

RODRIGUES, Cíntia Aparecida Garcia; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos. *Revista Educ. Públ.*, Cuiabá, v. 22, n. 48, p. 45-59, jan./abr., 2013. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/847/648>. Acesso em: 27 out. 2023.

SÁ, Celso Pereira de. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo Central das representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Catia Antonia da. Processos de Urbanização em São Gonçalo no Contexto Metropolitano do Rio de Janeiro e suas Consequências Socioambientais. In: SANTOS, Marcelo Guerra (Org.). *Estudos Ambientais em Regiões Metropolitanas*: São Gonçalo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 41-56.

SILVA, Renata Danielle Moreira; SOUZA, Lídio de. A produção acadêmica brasileira acerca da pobreza na perspectiva da teoria das representações sociais. *Mental*, Barbacena, ano VIII, n. 14, p. 29-48, jan./jun., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v15n47/v15n47a3.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SILVA, Salvador Mata; MOLINA, Evandyr. *São Gonçalo no Século XVI*. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1995. (Coleção Memor).

SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia Social: a formação do educador social e seu campo de atuação. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES*, Vitória, v. 16, n. 3, p. 29-64, jul.-dez., 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4404/3446>. Acesso em: 14 dez. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod\\_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em\\_Ciencias-Sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf). Acesso em: 12 dez. 2023.

VALA, Jorge. Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (Ed.), *Psicologia social*. 2. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian. 1996. p. 353-384.

VARGAS, Irineu da Cunha. *Representações sociais de meio ambiente e educação ambiental: memórias e práticas de professores da Educação de Jovens e Adultos*. 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2011.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes. *Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. *Brasil: idéia de diversidade e representações sociais*. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2010.

VILLELA, Viviane Merlim Moraes; PRADO, Adonia Antunes; TURA, Luiz Fernando Rangel. Representações sociais da disciplina escolar. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis: EDUFSC, Especial Temática, p. 289-296, 2002. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/25856/22640>. Acesso em: 11 dez. 2022.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). *Textos em representações sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 149-186.

**APÊNDICE A – Questionário utilizado nas entrevistas semiestruturadas**

| <b>Bloco 1 – Temática: Identidade socioprofissional</b>                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 - Como e quando você começou a trabalhar com educador(a) social?                                                                                                                                                                                  |
| 2 - Você pretende continuar atuando nesta área?                                                                                                                                                                                                     |
| 3 - Como você se vê enquanto educador(a) social?                                                                                                                                                                                                    |
| 4 - Como você acredita que os demais profissionais lhe enxergam dentro do espaço de trabalho?                                                                                                                                                       |
| 5 - Quais atribuições você recebe no ambiente de trabalho?                                                                                                                                                                                          |
| 6 - Qual imagem você atribui a si mesmo(a) enquanto educador(a) social que atende os educandos oriundos da periferia de São Gonçalo-RJ? Observação: pode ser qualquer imagem que expresse sua prática educativa. Por que você escolheu esta imagem? |
| <b>Bloco 2 – Temática: Práticas socioeducativas dos educadores sociais</b>                                                                                                                                                                          |
| 1 - Quais os tipos de atividades você realiza nas Oficinas de Alfabetização?                                                                                                                                                                        |
| 2 - Quem define as atividades socioeducativas na Oficina? E qual é a sua participação na organização destas atividades?                                                                                                                             |
| 3 - Quais são os recursos didático-pedagógicos utilizados?                                                                                                                                                                                          |
| 4 - Quais os conteúdos você acredita que são mais importantes a serem trabalhados? Por quê?                                                                                                                                                         |
| 5 - Existe alguma forma de avaliações dos educandos? E de que modo ela é feita?                                                                                                                                                                     |
| 6 - Você acha que as práticas educativas das Oficinas atendem as demandas dos sujeitos em suas necessidades? Como você percebe isso?                                                                                                                |
| <b>Bloco 3 – Temática: Representações Sociais de Pobreza e educandos-empobrecidos</b>                                                                                                                                                               |
| 1 - Por que você acha que os educandos procuram as Oficinas?                                                                                                                                                                                        |
| 2 - Em que eles aparentam ter mais dificuldades ou necessidades?                                                                                                                                                                                    |
| 3 - Você acha que as Oficinas ajudam ou mudam a vidas dessas pessoas? De que forma?                                                                                                                                                                 |
| 4 - Por que você acha que escolhem vir para estas Oficinas?                                                                                                                                                                                         |
| 5 - O que você compreende como pobreza?                                                                                                                                                                                                             |
| 6 - Você acha que os sujeitos que educa são pobres? Quais são os finais dessa pobreza?                                                                                                                                                              |

Fonte: O autor, 2022.

**APÊNDICE B** – Figuras retóricas presentes nos discursos dos educadores sociais

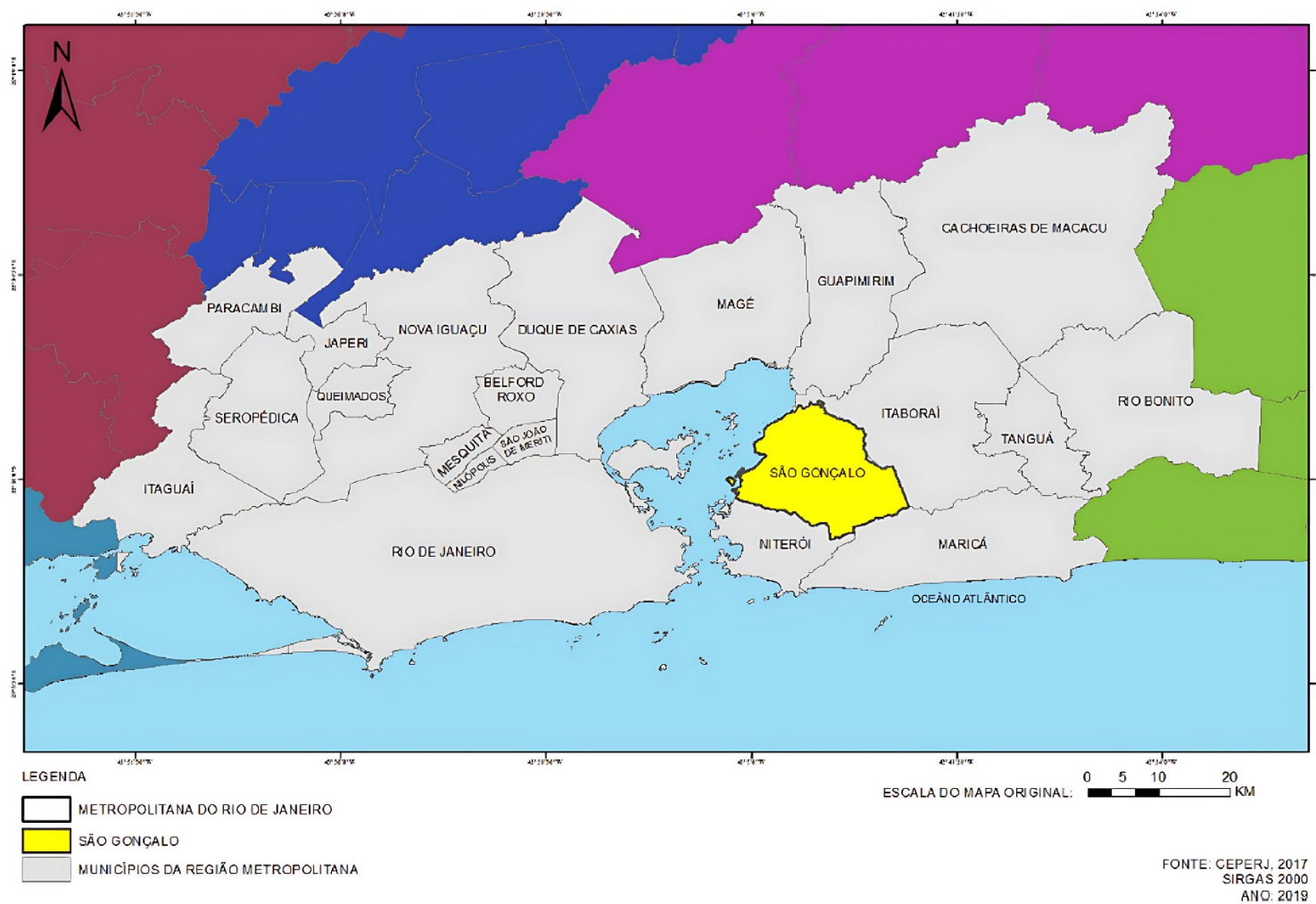
| <b>Figuras de Sentido</b>    |                                                                                                                                                |
|------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Auxese</b>                | Figura hiperbólica que amplia em sentido positivo.                                                                                             |
| <b>Hipérbole</b>             | Figura que exagera para exprimir melhor. Baseia-se numa metáfora, ou numa sinédoque.                                                           |
| <b>Litote</b>                | Figura que consiste em substituir um significado por outro mais forte. Contrário da hipérbole.                                                 |
| <b>Metáfora</b>              | Figura que consiste em designar uma coisa pelo nome de outra que se lhe assemelha, criando símbolos.                                           |
| <b>Metáfora expandida</b>    | Sequência coerente de metáforas, que, aliás, permite a personificação e o humor.                                                               |
| <b>Metonímia</b>             | Figura que consiste em designar um objeto pelo nome de outro que tem com ele um vínculo habitual, criando símbolos.                            |
| <b>Oxímoro</b>               | Consiste em unir dois termos incompatíveis, fazendo de conta que não são.                                                                      |
| <b>Símile</b>                | É uma comparação entre termos heterogêneos.                                                                                                    |
| <b>Sinédoque</b>             | Figura que consiste em designar uma coisa por outra que tenha com ela uma relação de necessidade.                                              |
| <b>Tapinose</b>              | Hipérbole quando amplia em sentido negativo ou depreciativo.                                                                                   |
| <b>Figuras de Pensamento</b> |                                                                                                                                                |
| <b>Conglobação</b>           | Figura que consiste em acumular os argumentos em favor de uma mesma tese.                                                                      |
| <b>Epanortose</b>            | Figura que consiste em corrigir o que se acaba de dizer.                                                                                       |
| <b>Pergunta retórica</b>     | Pergunta cuja resposta o orador conhece, mas que faz com o intuito expressivo ou persuasivo.                                                   |
| <b>Figuras de Construção</b> |                                                                                                                                                |
| <b>Antítese</b>              | Figura que ressalta uma contradição colocando-a no interior de uma repetição.                                                                  |
| <b>Assíndeto</b>             | Figura por supressão dos termos de ligação. É uma elipse que suprime os termos conectivos.                                                     |
| <b>Gradação</b>              | Figura que representa uma sequência de termos em ordem crescente, seja por extensão dos significantes, seja pela importância dos significados. |

Fonte: O autor, 2024.

Nota: Elaborada a partir do “Índice remissivo e glossário dos termos técnicos”, de Reboul (2004, p. 243-253).



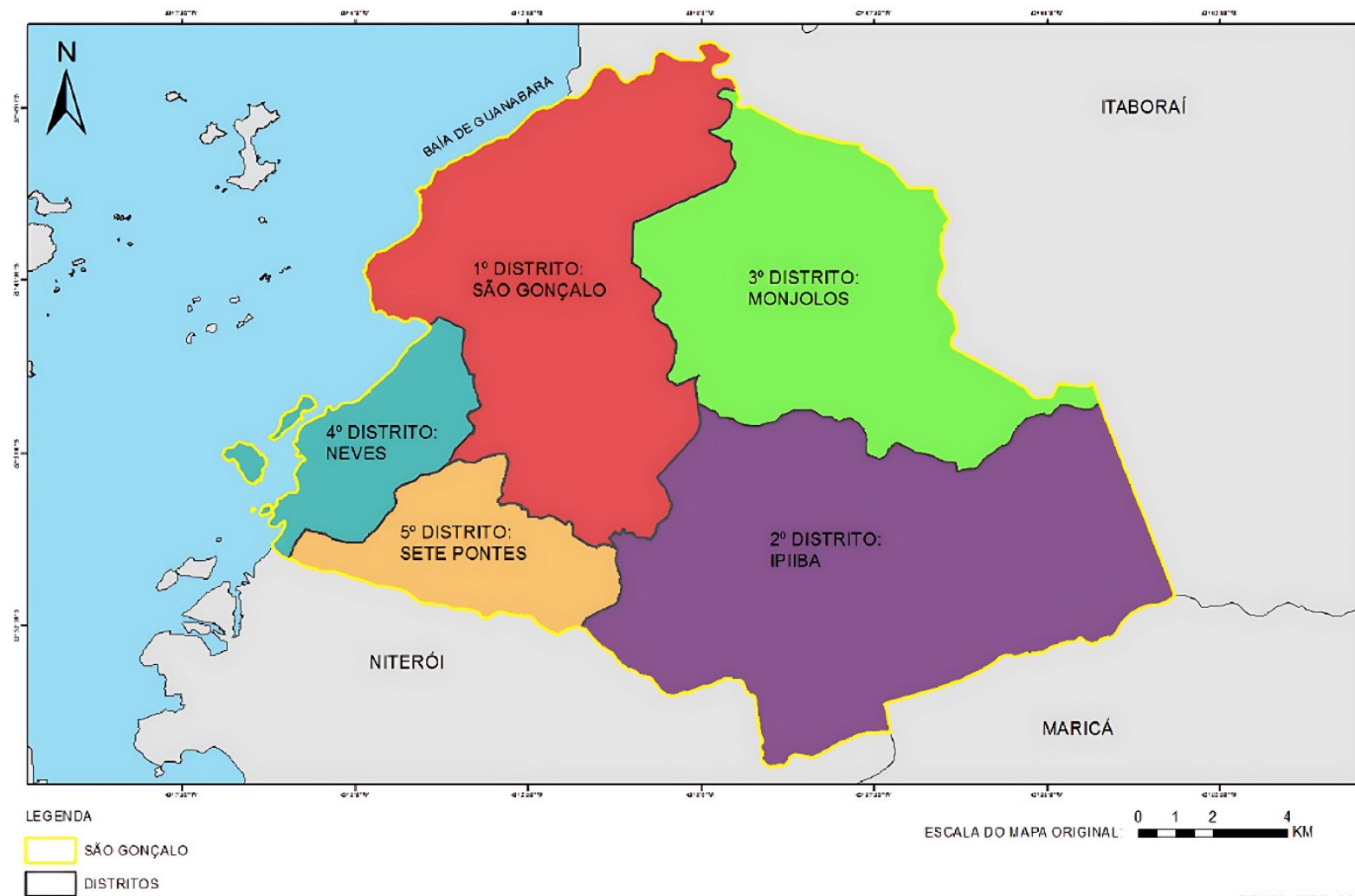
## ANEXO A – Região Metropolitana do Rio de Janeiro e o Município de São Gonçalo



Fonte: ATLAS ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO, 2020<sup>58</sup>.

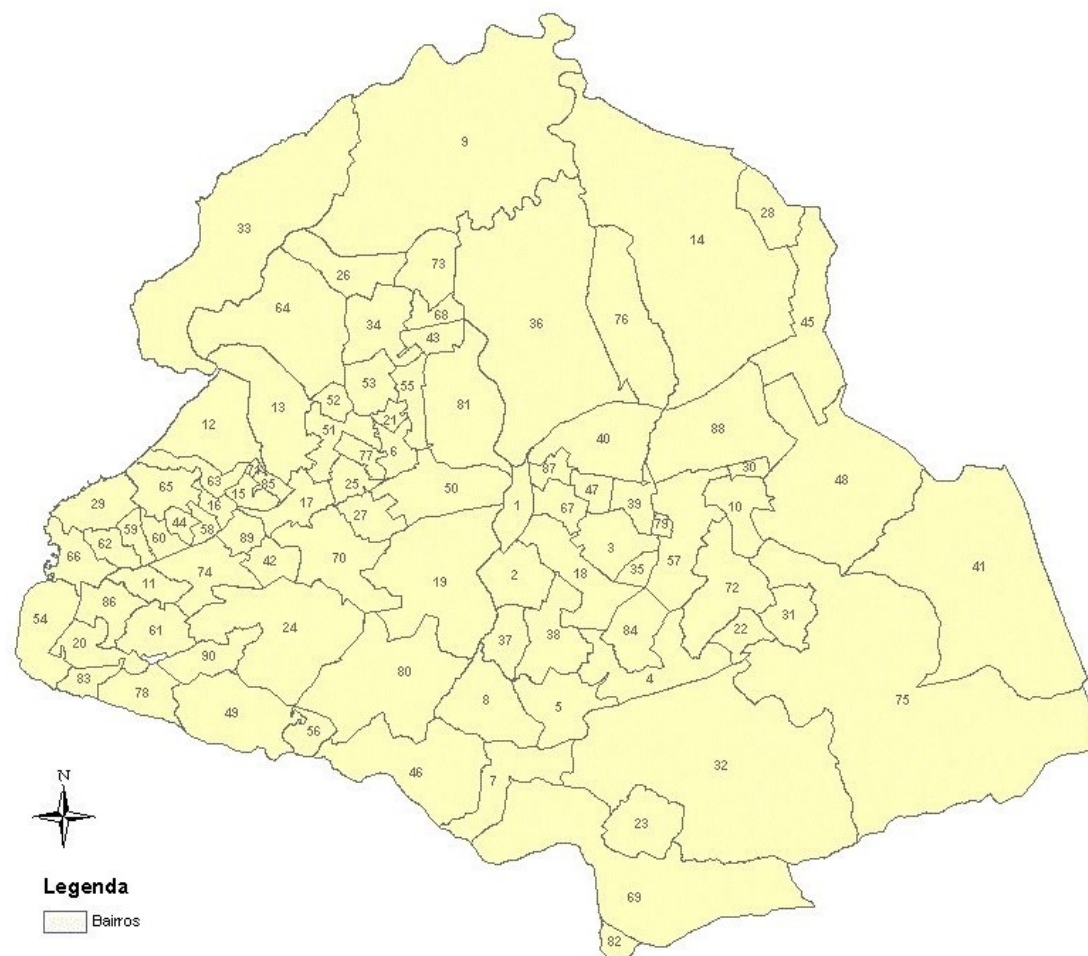
<sup>58</sup> Disponível em: [https://www.dageop.com.br/\\_files/ugd/bb64e6\\_601fe1747be54baabc48802764328267.pdf](https://www.dageop.com.br/_files/ugd/bb64e6_601fe1747be54baabc48802764328267.pdf). Acesso em: 10 set. 2023.

## ANEXO B – O Município de São Gonçalo e seus Distritos



Fonte: ATLAS ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO, 2020.

## ANEXO C – O Município de São Gonçalo e seus Bairros<sup>59</sup>



Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO, 2005.

<sup>59</sup> O bairro Porto da Pedra é representado pelo número 63. Para identificação dos nomes dos bairros e demais registros cartográficos, acessar o site da Prefeitura Municipal de São Gonçalo. Disponível em: <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/sao-goncalo/mapas-e-bairros/>. Acesso em: 10 set. 2023.