

HOSPITALIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE POBREZA: PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM SÃO GONÇALO-RJ

HOSPITALITY AND SOCIAL REPRESENTATIONS OF POVERTY: EDUCATIONAL PRACTICES IN A PUBLIC SCHOOL AT SÃO GONÇALO-RJ

Thiago Simão Dias 1
Arthur Vianna Ferreira 2

Resumo: Esta pesquisa objetiva investigar como as representações de pobreza afetam as práticas educativas realizadas nas atividades extraclasse em uma escola pública no município de São Gonçalo-RJ. O aporte teórico utilizado foi a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003), os estudos psicossociais sobre a pobreza (FERREIRA, 2012; 2016; 2017), e a Pedagogia da Hospitalidade, de Baptista (2005; 2017). Na metodologia qualitativa, utilizou-se entrevistas semiestruturadas e a construção de diários de campo, inspirados na Fenomenologia de Husserl (1975), conforme preconizado por Depraz (2011) e reafirmado por Ferreira (2015a; 2015b; 2021). A análise foi a retórico-filosófica do discurso, inspirada em Aristóteles (1998), organizada e desenvolvida por Reboul (2004), reestruturada por Mazzotti (2003) e Ferreira (2016). Os resultados indicaram que as representações de pobreza partilhadas pelas educadoras simbolizaram os “alunos-pobres” como sujeitos da “falta”, excluindo-os das atividades educativas, demonstrando uma fragilidade nos laços socioeducativos presentes dentro desse ambiente educacional.

Palavras-chave: Hospitalidade. Representações Sociais. Pobreza. Alunos-pobres.

Abstract: This research investigates how the representations of poverty affected the educational practices in extracurricular activities at a public school at São Gonçalo-RJ. The theoretical framework used was the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 2003), in the psychosocial studies on poverty (FERREIRA, 2012; 2016; 2017), and in the Pedagogy of Hospitality, by Baptista (2005; 2017). At as qualitative methodology used were semi-structured interviews and the construction of field diaries, inspired by the Phenomenology of Husserl (1975), as advocated by Depraz (2011) and reaffirmed by Ferreira (2015a; 2015b; 2021). The analysis was the rhetoric-philosophical discourse, inspired by Aristotle (1998), organized and developed by Reboul (2004), restructured by Mazzotti (2003) and Ferreira (2016). The results indicated that the representations of poverty shared by the educators symbolized the “poor-students” as subjects of “need”, excluding them from educational activities, demonstrating a fragility in the socio-educational ties present in this educational environment.

Keywords: Hospitality. Social Representations. Poverty. Poor-students.

-
- 1 Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e Graduado em Pedagogia (FFP/UERJ). Atualmente é bolsista CAPES, São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil. .Lattes: <http://lattes.cnpq.br/347515432237796>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5875-5543>. E-mail: thiago.dias.educ@gmail.com
 - 2 Doutor em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP) e Graduado em Filosofia (PUC-MG). Atualmente é Professor Efetivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – e Professor Adjunto do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6209418269981786>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5297-1883>. E-mail: arthuruerjffp@gmail.com

Introdução

Este artigo teve como objetivo investigar como as representações sociais de pobreza se manifestaram e interferiram nas práticas educativas realizadas nas atividades extraclasse em uma escola pública localizada no bairro Barro Vermelho, periferia do município de São Gonçalo-RJ. Nesse processo, foi utilizada a Pedagogia da Hospitalidade (PH), elaborada por Isabel Baptista (2005; 2017), como possível ferramenta que potencializa as relações interpessoais desenvolvidas com os educandos pertencentes às camadas empobrecidas.

Inicialmente, apresentar-se-á a Teoria das Representações Sociais (TRS), em Serge Moscovici (2003), exibindo os elementos básicos desse paradigma inserido no campo epistemológico da Psicologia Social. Após, será explanado o estudo acerca das representações de pobreza, em Arthur Vianna Ferreira (2012; 2016; 2017), expondo as principais manifestações psicossociais encontradas em suas pesquisas em espaços socioeducativos, escolares ou não, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Além disso, realizar-se-á uma breve contextualização da instituição investigada, bem como a caracterização da localidade e dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Diante disso, para captar as realidades vivenciadas, utilizou-se a metodologia fenomenológica, baseada na teoria filosófica de Edmund Husserl (1975), conforme descrito e preconizado por Natalie Depraz (2011) e reafirmado por Ferreira (2015a; 2015b; 2021).

Concluindo, examinar-se-á os discursos retóricos dos agentes da educação por intermédio da análise retórico-filosófica do discurso, inspirada na Arte Retórica fundamentada por Aristóteles (1998), organizada e desenvolvida pelo professor francês Olivier Reboul (2004), e reestruturada por Tarso Bonilha Mazzotti (2003) e Arthur Vianna Ferreira (2016) para a utilização da compreensão das representações sociais no campo da Educação.

A Teoria das Representações Sociais (TRS)

Elaborada pelo psicólogo social Serge Moscovici (1928-2014), a Teoria das Representações Sociais (TRS) é resultado da sua tese de doutorado, publicada em 1961 – revista e reeditada na década seguinte –, intitulada “A Psicanálise, sua imagem, seu público” (1978). Trata-se de uma teoria científica acerca dos processos cujos indivíduos, em interação social, constroem explicações diante dos objetos/fenômenos sociais.

Pertencente à área do conhecimento da Psicologia Social, a TRS é um campo investigativo voltado aos estudos de como os indivíduos partilham saberes que ajudam a constituir suas realidades comuns por intermédio da 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.

Em suas pesquisas sobre a Psicanálise, as representações e os funcionamentos dos grupos sociais, Moscovici discordava dos pressupostos positivistas e funcionalistas dominantes, em especial, de Émile Durkheim e do seu conceito de representações coletivas.

Na análise de Gerard Duveen (2003, p. 13), para Moscovici, Durkheim fez uma separação radical entre representações individuais (objeto da Psicologia) e representações coletivas (objeto da Sociologia). As primeiras são caracterizadas pela especificidade que cada sujeito possui para experienciar e compreender as realidades sociais (sua forma de perceber, sentir e pensar), logo, elas são variáveis.

Já as representações coletivas vão além das particularidades e percepções dos sujeitos (são exteriores às consciências individuais), sendo hegemônicas e contemplando toda a sociedade, configurando a conservação da invariabilidade dessas representações. Essas representações preservam os vínculos entre os sujeitos e têm a finalidade de “prepará-los para pensar e agir de modo uniforme. Por isso, ela é coletiva e também porque perdura pelas gerações e exerce uma coerção sobre os indivíduos, traço comum aos fatos sociais” (MOSCOVICI, 2003, p. 47).

Moscovici divergia do caráter estático definido pela teoria de Durkheim, que, com a intenção de manter a coesão social, preconizou a normatização do comportamento dos indivíduos,

desconsiderando suas singularidades perante às representações coletivas. Em tal caso, Moscovici – elegendo e valorizando o termo “social” – indicou o aspecto dinâmico das representações desenvolvidas na coletividade. Ademais, apontou a impossibilidade de as representações serem fixas e concebidas antecipadamente (predeterminadas), haja vista que são geradas, partilhadas e modificadas nas pluralidades das comunicações interpessoais cotidianamente. Assim, deveríamos compreender e “explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas” (DUVEEN, 2003, p. 15) para os estudos dessas representações.

Para Jodelet (2001), Moscovici renovou a respeito da visão durkheimiana, “insistindo sobre a especificidade dos fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas, caracterizadas por: intensidade e fluidez das trocas e comunicações, desenvolvimento da ciência, pluralidade e mobilidades sociais” (p. 22). Dessa forma, na concepção de que os saberes sociais, os valores, as representações e seus significados são construídos e enraizados no permanente movimento de troca entre os indivíduos e na reformulação de seus sentidos, surge o conceito de representações sociais.

Nessa perspectiva, podemos compreender as representações sociais como formas de conhecimento prático, socialmente elaboradas e partilhadas para explicar uma dada realidade comum a um grupo social, que não se respaldam em princípios científicos, entretanto, que sobrevivem ao tempo e têm como intuito fazer com que os sujeitos compreendam os acontecimentos, seus hábitos e as relações mantidas na sociedade. Willem Doise (2001, p. 193), em sua abordagem societal, endossa que:

As representações sociais são os princípios organizadores dessas relações simbólicas entre atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo.

As representações sociais realizadas pelos indivíduos diante dos objetos/fenômenos são sempre de simbolização e (re)interpretação, sendo produto das interações sociais e dos seus respectivos sistemas comunicativos, configurando os processos sociocognitivos e moldando as ações humanas. Portanto, elas guiam o modo como definimos e nomeamos os mais variados aspectos das realidades, assim como as maneiras de entendermos, interpretamos e nos posicionamos nas diversas circunstâncias sociais vivenciadas.

À medida que essas representações engendram as relações sociais, os indivíduos e os grupos procuram tornar familiar os objetos e os fenômenos que se mostram desconhecidos e/ou estranhos na tentativa de assegurar a explicação e o funcionamento da realidade social. A finalidade das representações é tornar familiar algo não familiar incluindo-o em alguma categoria já conhecida. Frente ao incômodo (ou sentimento de ameaça) causado pela falta de significação atribuída ao objeto/fenômeno, ocorrem os dois processos que geram as representações sociais: a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem é a ação de relacionar em categorias os fenômenos e objetos que não estão rotulados nem classificados. “Ancorar é, pois, 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, 2003, p. 62). Conforme salienta a professora Lúcia Velloso Maurício (2009, p. 251):

A ancoragem trata do enraizamento social da representação, sua inserção no pensamento preexistente (...) desempenha a função de criar familiaridade com o que é estranho ou ameaçador. Assim podem prevalecer posições preestabelecidas, através de mecanismos de classificação, categorização e rotulação, típicos da ancoragem, revelando algo da teoria que se tem a respeito do objeto.

Por sua vez, a objetivação é o exercício de transformarmos imagens simbólicas e ideias em algo concreto (material). “Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2003, p. 72).

A objetivação é a transformação de um conceito em uma imagem concreta, através de um processo determinado por condicionantes culturais e por valores, gerando uma imagem coerente e de fácil expressão do objeto da representação social. A naturalização dessa imagem confere tal materialidade à representação social que ela adquire o estatuto de referente capaz de orientar percepções e julgamentos. (MAURÍCIO, 2009, p. 251).

Ambos os mecanismos supracitados têm o papel de possibilitar que os indivíduos ou grupos designem, elenquem e internalizem (transfiram do exterior para o interior) os objetos/fenômenos que são desconhecidos. Imprescindivelmente, são atribuídos valores e sentidos, de acordo com aquilo que é preferível (ou não) para o grupo social e seus membros, colocando esses elementos incomuns junto àqueles que são conhecidos, ao passo que “determina uma posição em uma ordem hierárquica de prioridades em relação, ou não, nos grupos sociais envolvidos no processo representativo” (FERREIRA, 2016, p. 20).

Neste contexto, Moscovici (2003, p. 52) faz a distinção entre dois universos chamados de consensual e reificado (dimensões para a produção do conhecimento) e define o *lócus* que as representações sociais ocupam da sociedade.

No universo consensual, a sociedade é composta por grupos de indivíduos que são livres e que podem falar 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 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 o plano que dialoga com senso comum (universo consensual) – não sendo necessárias comprovações de cunho epistemológico –, ambiente natural para o desenvolvimento e proliferação das representações sociais.

Enfim, a partir da TRS abriram-se inúmeras linhas de pesquisa que deram continuidade aos estudos de Moscovici. Dentro disso, iremos apresentar, a seguir, a tese de Ferreira (2012; 2016; 2017) e suas investigações sobre as representações de pobreza, sociais ou não, em espaços socioeducacionais na Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

As representações sociais de pobreza e o “aluno-pobre”

Atravessado pela pluralidade de significados (polissemia) e sendo passível de diversas interpretações de acordo com o campo epistemológico trabalhado, ressalta-se que o termo “pobreza”, aqui empregado, é analisado mediante uma abordagem psicossocial. Nesta concepção, em Ferreira (2017), encontramos o conceito de “alunos-pobres” (ou “educandos-pobres”): aqueles que sofrem a ação (a atribuição) de empobrecimento nas relações interpessoais mantidas com os sujeitos de determinado grupo socioeducacional onde estão inseridos, sobretudo, dos educadores 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, 2017, p. 277).

Essa pobreza pode ser social, econômica, afetiva, cultural, psíquica, motora, cognitiva etc., vai depender da particularidade de como se desenvolve e é partilhada em cada grupo social. Ou seja, de como, onde e quando as representações se manifestam e são sustentadas pelos indivíduos em suas interações socioeducativas cotidianas.

Ferreira (2012; 2016; 2017), em suas pesquisas relacionadas à constituição da identidade profissional do educador social, ao propor o conceito de “aluno-pobre”, evidencia alguns possíveis tipos de representações sociais de pobreza atribuídas ou relacionadas aos grupos sociais formados pelos educandos empobrecidos, dentro ou fora do ambiente formal de educação. Entre as principais manifestações psicossociais desveladas na teoria estão: a “esteganalteridade”, a “cegueira institucional”, a “naturalização da prática” com os pobres, a “iconidentidade profissional” e a “potencialidade disciplinar”.

A “esteganalteridade” – conceito composto pelos termos “estegano”, que significa “esconder” ou “mascarar”; e “alteridade”, definida como “o outro diferente” – está relacionada às ações nas quais os educadores ocultam as reais necessidades advindas dos educandos, passando a ofertar um serviço pedagógico incompatível com aquilo que irá atender efetivamente tal público.

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 ‘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).

A simbolização criada nas representações sociais resulta na incapacidade dos educadores em perceberem as demandas dos alunos, levando os professores a enxergarem aquilo que eles acham que os educandos precisam, não atendendo as verdadeiras carências expostas, criando-se um “pseudoeducando”; gerando um “pobre” e “pobrezas” idealizadas.

Diante da relação com o “estegano-outro”, o grupo de educadores pode desenvolver duas posturas que atendam as expectativas que eles próprios têm frente as suas práticas-didáticas, servindo muito mais para as suas formações identitárias e para alimentar o sentimento de pertença grupal que propriamente para suprir as necessidades dos educandos. São elas: a “cegueira institucional” e a “naturalização da prática” com os pobres.

A “cegueira institucional” levará o grupo de educadores a considerar o “outro” idealizado como se fosse o “outro” presente; sua atuação profissional estará voltada para algo ou alguém inexistente (ou não condizente com a realidade), embora o educando esteja ali expondo suas necessidades mais urgentes. Em vista disso, os profissionais da Educação tenderão a priorizar demandas não concretas. Já a “naturalização das práticas” com os pobres é o processo de internalização (enraizamento) que grupo de educadores desenvolve cristalizando a ideia de que os educandos possuem certas condições de pobreza intrínsecas e indissociáveis a eles. Consequentemente, as opções prático-metodológicas direcionadas aos educandos empobrecidos serão baseadas no “estegano-outro”, isto é, no “outro” alegórico.

Além disso, a relação forjada com a alteridade pode levar a construção de uma “iconidentidade profissional”, sendo essa a supervalorização (com a criação de uma imagem simbólica) que o grupo de educadores faz dele mesmo por ajudar os “alunos-pobres”, os supostamente necessitados. Esse movimento serve para proteger os sujeitos dentro dos seus grupos dos problemas oriundos da relação com o “outro”, no qual os educadores tendem a executar ações socioeducativas buscando legitimar e salvaguardar suas identidades profissionais, justificando os possíveis insucessos no processo educativo.

Finalmente, poderá surgir o fenômeno da “potencialidade disciplinar”, correspondente à valorização de determinadas disciplinas escolares em relação a outras, recurso pelo qual os agentes da educação vão selecionar o que deve ser ensinado para melhor sanar a “pobreza” daquele grupo de educandos, compreendendo que alguns saberes são mais relevantes ou eficientes que outros. A “potencialidade disciplinar” é a ênfase dada à determinadas disciplinas, consideradas mais

importantes em relação a outras. Logo, haveria disciplinas (ou conhecimentos) menos fundamentais ou até mesmo desnecessárias.

As representações de pobreza, sociais ou não, que os educadores manifestam para com os “alunos-pobres”, contribuem para constituição identitária dos profissionais e do grupo. Elas implicam no modo como as práticas (didáticas) educacionais irão suceder (suas prioridades, organização etc.), moldando a forma como se constrói e se dá a manutenção do convívio com os educandos e entre os educadores.

As representações de pobreza tendem a conduzir a forma como os educadores se relacionam com os sujeitos assistidos, definindo o que necessário (ou não) para atender os seus estados de “pobreza”. Pautando valores, ideias e significações para com os “alunos-pobres” ou os indivíduos excluídos socialmente, essas representações interferem no processo relacional e podem gerar impactos negativos entre os atores sociais, como a incompreensão do “outro”, o distanciamento e o não acolhimento da alteridade.

Diante disso, a Pedagogia da Hospitalidade (PH) aparece como possibilidade teórica e prática para fundamentarmos nossas pesquisas e atuarmos nos múltiplos âmbitos educativos, promovendo – independente das diferenças existentes – a identificação e aceitação entre os agentes sociais.

A Pedagogia da Hospitalidade (PH) como ferramenta socioeducativa

A Pedagogia da Hospitalidade (PH), desenvolvida pela educadora portuguesa Isabel Baptista (2005), é uma proposta sociopedagógica elaborada a partir da Pedagogia Social alicerçada na concepção da educação como compromisso ético e na valorização da sociabilidade entre os seres humanos.

Compreendida como um espaço para a prática da Educação Social, a hospitalidade busca promover um ambiente de comunhão entre os agentes da educação, tornando-se possível pensar as relações sociais e os enfrentamentos/desafios provenientes da relação com o “outro”, com a alteridade. Assim, a hospitalidade é um viés para se construir canais de comunicação e de proximidade que propiciem melhores mediações diante dos conflitos, possibilitando o encontro dos sujeitos em experiências marcadas pelo acolhimento, respeito e pela cortesia, que “representa um primeiro patamar da hospitalidade, funcionando como uma espécie de porta de entrada na relação com o outro” (BAPTISTA, 2016, p. 6). Ferreira (2020), afirma que nas relações socioeducativas:

[...] 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. (p. 19-20).

Faz-se imprescindível, primeiramente, o contato com a alteridade, para que tenhamos a oportunidade de vivenciar: a receptividade, o amparo, a aceitação da diversidade, o reconhecimento de outrem como nosso semelhante e a partilha do sentimento de pertença grupal. Frente a isso, “associamos a noção de acolhimento social a uma concepção de hospitalidade referente à disposição pessoal, originária e original, para acolher o outro na sua condição de outro” (BAPTISTA, 2017, p. 142-143), ou seja, na aceitação sincera da alteridade enquanto o “outro distinto”, o “outro diferente” em suas particularidades.

Com isso, na relação socioeducativa, a hospitalidade enaltece o encontro entre as pessoas, não definindo espaços físicos específicos, uma vez que o mais significativo é o modo como se configuram as relações humanas.

A hospitalidade pode ser definida como um local privilegiado de encontro interpessoal, marcado por uma atitude de acolhimento em relação ao outro, onde não se impõe ação direta do eu sobre o outro. Ao contrário, o outro é início e o fim da ação realizada neste encontro. (FERREIRA, 2020, p. 20).

Nesse prisma, a hospitalidade se põe como um território favorável às experiências sociais, permitindo que os sujeitos tenham contato com as diferenças trazidas pelos seus pares. Nisso, poderão construir encontros atravessados pela civilidade, compartilhando práticas de acolhimento que se expressam em circunstâncias éticas, acarretando na humanização das relações sociais permeadas em ações solidárias e de cuidado.

Manifestando-se de variadas formas – nos gestos humanos, nas palavras e pelas leis – e nos diversos lugares de encontros interpessoais (ambiente de trabalho, espaços públicos e privados etc.), a hospitalidade apresenta-se como uma ferramenta importante para potencializar as relações forjadas dentro das instituições educacionais.

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

A autora coloca que a hospitalidade, ao se materializar nos espaços sociais (logo, educativos), se constitui, basicamente, de três dimensões éticas: a ética da proximidade, a ética da ação pedagógica e a ética da prática profissional.

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 convivência é condição passível de angústias, frustrações, alegrias ou compaixão – de afetos (bons e ruins) –, implicando nos sentimentos, valores e nas memórias nos indivíduos envolvidos.

Por isso, a experiência da hospitalidade deve impulsionar a proximidade fundamental para estruturação de relações sociais saudáveis, que nos possibilitem aprender a hospedar os demais sujeitos, ou seja, aceitar a alteridade e nos prontificarmos à prática do bem viver. Dessa forma, tratar a outra pessoa como hóspede é recebê-la e aceitamos sua presença em nossos espaços privados, colocando-nos à sua disposição para atendê-la sinceramente, apresentando-nos honestamente da melhor forma que somos.

Na ética da ação pedagógica, a autora apresenta três princípios basilares das ações sociopedagógicas (desenvolvidos em contextos escolares ou não) que devem ser considerados na construção da proximidade, da hospitalidade e, por conseguinte, de laços sociais: o reconhecimento da perfectibilidade humana, a crença incondicional na educabilidade e a aceitação ética do negativo da educabilidade.

O reconhecimento da perfectibilidade humana é relativo ao entendimento de que os seres humanos são, essencialmente, seres inacabados, possuidores de uma plasticidade que proporciona seu desenvolvimento e aperfeiçoamento mediante processos educativos. A crença incondicional na educabilidade é decorrente da compreensão de que os indivíduos estão permeados na perfectibilidade e na educabilidade: são seres educáveis e aptos ao autoaperfeiçoamento. Essa ideia-força se assenta na ótica positiva da alteridade, pois os sujeitos são dispostos à aprendizagem permanente ao longo da vida.

A ética do negativo da educabilidade é a percepção de que nem sempre as práticas pedagógicas são exitosas, contudo, é imperioso acreditarmos no trabalho educativo, porque não é sempre que nossas atuações profissionais alcançam aquilo que almejamos e devemos considerar que na relação social nos deparamos com sujeitos que nos contestam e oferecem resistências.

Por fim, essa 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 indivíduos privilegiados pela proximidade humana e sua ética se inicia na sua presença, em sua sensibilidade e nas atitudes que realizam coletivamente, na qual irá acolher o outro de forma hospitaleira, que significa, sem desconfianças, abrimos nossos espaços à alteridade.

À medida que estabelecem diálogos, compartilham a construção de conhecimentos, mediam conflitos e atuam em equipe, os professores têm como compromisso ético assegurar o respeito e a

liberdade entre os agentes envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem (formativos).

Ademais, precisamos criar condições fundamentais para o acolhimento do outro em sua plenitude, ou seja, um acolhimento deveras hospitaleiro. E, embora essa concepção afirme que não seja adequada uma relação impositiva por parte dos educadores, a autora explicita que deve se estabelecer uma aproximação ideal, no qual o contato pessoal e a comunicação interpessoal partem do princípio da “distância ótima”, sendo essa a necessidade de manter uma relação que se caracterize por uma distância relacional não exagerada, prevenindo contra o desenvolvimento de dependências afetivas que possam vir a ser danosas aos atores educacionais.

Ao arquitetar os princípios da PH, Isabel Baptista nos traz um campo epistemológico baseado na construção de laços humanos que fortalecem as relações sociais e educativas. É uma pedagogia que funciona como um laboratório de laços sociais, considerando as subjetividades e experiências dos educadores e educandos dentro do espaço escolar – diante dos seus desafios e possibilidades –, onde o vínculo ético com dos demais indivíduos é atravessado pela mútua solicitude, sensibilidade e pelo respeito. Os “lugares de hospitalidade” são ambientes de bondade, cortesia cívica, responsabilidade, sendo “lugares nossos que convidam à entrada do outro numa oferta de acolhimento, refúgio, alimento, ajuda ou conforto” (BAPTISTA, 2008, p. 6).

Afinal, apresentada a PH, vejamos a caracterização do espaço investigado, os agentes que compõem esse ambiente e as metodologias de pesquisa utilizadas.

O contexto socioeducativo e as metodologias de pesquisa

A instituição investigada faz parte da rede municipal de ensino escolar e está localizada no bairro Barro Vermelho, pertencente ao 5º distrito do Município de São Gonçalo (denominado “Sete Pontes”), que teve suas primeiras ocupações, pelos portugueses, ainda no século XIX e recebeu esse nome devido à grande concentração de material mineral no solo, que possuía um barro de cor avermelhada¹. Segundo Braga (2006), mais tarde, a localidade seria ocupada por uma fábrica de cerâmica (olaria) doada a uma família de grande prestígio político-econômico. Atualmente, o bairro Barro Vermelho é considerado área de risco e vem sofrendo com o descaso do poder público, estando sob influência da facção criminosa Amigos dos Amigos (ADA).

Conforme exposto no Projeto Político Pedagógico da escola, a instituição foi reinaugurada no dia 28 de abril de 2000. Os alunos são, basicamente, moradores do bairro – que é rodeado por morros e repleto de casas populares –, sendo, majoritariamente, educandos negros e provenientes dos seguimentos menos favorecidos economicamente. A escola oferta Educação Infantil (somente Pré-Escola) e o 1º segmento do Ensino Fundamental. No período em que a pesquisa foi realizada, entre agosto de 2019 a março de 2020, havia 398 alunos matriculados e possuía 53 funcionários na instituição.

Na investigação realizada no colégio, buscou-se confeccionar diários de campo priorizando os registros: a) das interações sociais promovidas pelos agentes da educação; b) das práticas (didáticas) de ensino; c) da organização e elaboração das atividades não escolares e/ou extraclasse (feiras de Ciências, Olimpíadas, sábados letivos, atividades de Educação Ambiental etc.). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e, para a coleta do material em campo e das possíveis representações de pobreza, foi utilizado o método fenomenológico inspirado na Filosofia de Edmund Husserl (1975).

Marcado por sua Filosofia rigorosa – e entendendo que as realidades são construídas coletivamente a partir das percepções dos indivíduos que a presenciam –, Husserl (2008, p. 17) afirmava que nós deveríamos voltar “às coisas mesmas” ou “ir ao encontro das coisas em si mesmas” e perceber a realidade tal qual ela se apresenta. Ao observarmos os fenômenos, Husserl defendia que deveríamos suspender qualquer julgamento prévio com o intuito de interferir minimamente na realidade, captando-a conforme ela se expressa em sua essência.

Dessa maneira, entendendo o fenômeno como aquilo que se manifesta ou se mostra pelos sentidos, ou na descrição de Ferreira (2015b, p. 7), como a “apresentação da realidade aos sujeitos situada na sua experiência tanto imanente quanto transcendente ao próprio sujeito e a realidade a

¹ Dados fornecidos pela prefeitura do município de São Gonçalo (Rio de Janeiro). Disponível em: <http://www.saogoncalo.rj.gov.br/historia.php>. Acesso em: 25 mar. 2022.

ser conhecida”, aludimos ao método fenomenológico descrito por Depraz (2011) e reafirmado por Ferreira (2015a; 2015b; 2021) para a apreensão dos fenômenos do campo da Educação. O método aqui reportado é composto por três movimentos (ações) que o observador deverá executar em campo, a saber: o noema, o noese e a variação ou redução eidética.

O noema é referente à descrição mais fiel exequível da realidade: é a ação de captarmos os fenômenos e registrá-los do modo mais objetivo possível, com o maior número de detalhes. Conforme Ferreira (2015b, p. 8), “é o aspecto objetivo da vivência, ou seja, a descrição da realidade tal qual ela pode ser entendida e captada pelos sentidos da pessoa, levando em consideração o seu tempo, espaço e história pessoal e social”.

O noese é o aspecto subjetivo da vivência, constituído por todos os atos de compreensão que visam apreender o objeto (fenômeno) vivido, tais como perceber, lembrar, sentir, entre outros. É concernente à descrição das impressões e sentimentos experienciados pelos observadores frente às realidades encontradas em campo, logo, é o lado subjetivo da investigação.

Finalmente, a variação ou redução eidética é a etapa reflexiva do procedimento investigativo. É o movimento cujo pesquisador se coloca no lugar dos demais sujeitos que vivenciaram aquelas realidades com a finalidade de imaginar as possíveis maneiras de perceber, pensar e (re)agir frente aos fenômenos testemunhados. Corresponde às diversas variações que as pessoas são passíveis de sentir diante do mesmo objeto/fenômeno. “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).

Por meio do método fenomenológico – e dos elementos noema, noese e variação ou redução eidética – é estabelecido um viés possível para potencializar a compreensão das realidades sociais e do espectro de assimilação dos fenômenos experienciados pelos sujeitos (cf. FERREIRA, 2021), servindo para encontrar indícios de representações de pobreza, viabilizando a análise daquilo que é carga simbólica partilhada pelo grupo de educadores sobre os educandos.

É válido destacar que todas as três ações anteriormente citadas são assaz relevantes e indispensáveis na efetivação do método. Todavia, devido à riqueza alardeada nos discursos dos educadores – e por nos proporcionar os recursos suficientes para esta pesquisa –, doravante, serão analisados os noemas para vislumbrarmos como as possíveis representações sociais de pobreza impactaram nas práticas educativas não escolares (realizadas fora da sala de aula) e nas relações interpessoais.

Por fim, para examinarmos os discursos retóricos, será utilizada a análise retórico-filosófica do discurso, inspirada em Aristóteles (1998), organizada e desenvolvida por Reboul (2004), e reestruturada Mazzotti (2003) e Ferreira (2016) para encontramos indícios de representações sociais na seara da Educação. Segundo Reboul (2004, p. XV), a retórica “diz respeito ao discurso persuasivo, ou ao que um discurso tem de persuasivo”, sendo que persuadir “é levar alguém a crer em alguma coisa”. Essa metodologia consiste em analisar a intencionalidade dos discursos mediante às figuras retóricas presentes nas falas dos educadores. Esses elementos retóricos servem para amplificar os discursos dos educadores (destacar a relevância daquilo que se diz), para intensificar o poder de persuasão das mensagens que transmitem aos ouvintes.

O contexto socioeducativo e as metodologias de pesquisa

Para analisar do material de campo, foram separados três eventos educacionais distintos realizados dentro do espaço escolar, contudo, caracterizados como atividades extraclasse o

“Sábado Letivo”²; o “Projeto Troca de Saberes”³; e a “Semana das Crianças”⁴. É válido destacar que, para manter o anonimato das educadoras, foram utilizadas letras – como recurso metodológico – com o objetivo de salvaguardar suas identidades e de organizar o material aqui apresentado. Sendo assim, vejamos alguns trechos do caderno de campo com os discursos retóricos (os diálogos) que manifestaram possíveis representações de pobreza e algumas articulações com a Pedagogia da Hospitalidade.

“Sábado letivo”

Pesquisador: Legal fazer essa atividade mais diferenciada, mais dinâmica.

Educadora “A”: Verdade. Isso daqui pra eles já é um mundo. Eles são carentes de tudo!

Pesquisador: E as famílias... Elas se animam com os sábados letivos?

Educadora “A”: Tem criança que é abandonada aqui dia de semana; imagina mãe trazer no sábado.

Educadora “C”: Por isso eu achava melhor chamar “os que vão”.

(...)

Pesquisador: Só apareceram 13 alunos, né? Como foi feita a divulgação?

Educadora “F”: Colocamos cartaz lá fora. Mas quando tem atividade assim, eu ligo pras⁵ mães daqueles que têm jeito, porque tem aluno que nem família tem direito.

Educadora “D”: Não adianta chamar todo mundo... Não flui. Eu deixo claro meu posicionamento pras meninas: existem pessoas impossíveis de se educar.

“Projeto Troca de Saberes”

Pesquisador: Esses trabalhos foram pensados especialmente pro “Troca de Saberes”?

Educadora “B”: Não. Nós aproveitamos o que já tava pronto. Pra eles tá ótimo, não têm nada além disso; ficam felizes com qualquer coisa.

(...)

Pesquisador: Eu percebi que os pais não demonstraram muito

2 O “Sábado Letivo” celebrou o aniversário de 129 anos da emancipação do município de São Gonçalo. O evento foi realizado no auditório na escola, onde se desenvolveram atividades de Alfabetização Cartográfica e sobre a História do Município.

3 O “Projeto Troca de Saberes” foi enviado pela Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo e consistiu em um conjunto de exposições dos projetos educativos desenvolvidos por todas as turmas do colégio. Os trabalhos abordaram temas como: “Alimentação Saudável”, “A fome no mundo”, “Importância da Água” e “Obesidade Infantil”. Assim, houve exposições abertas às demais turmas e aos pais e responsáveis nos ambientes externos (fora das salas de aula).

4 Na “Semana das Crianças” foram promovidas atividades lúdicas nos pátios e na quadra da escola, como: gincanas, capoeira, teatro e brincadeiras em uma cama elástica (“pula pula”).

5 Optamos por reproduzir fielmente as falas das educadoras, dessa maneira, vocábulos como “pras” e “tava” (dentre outros que expressam marcas de oralidade) foram registrados tal qual se manifestaram.

interesse, não participaram muito. Também não são próximos dos professores. Vocês não dialogam muito?

Educadora “E”: Nossa parte a gente mais do que faz, eles que não se comprometem.

Pesquisador: Os responsáveis acompanham a vida escolar dos seus filhos?

Educadora “E”: A maioria é cega e surda pro que fazemos aqui dentro. Não olham nada dos filhos! Essas crianças estão perdidas na vida.

A tapinose (figura com característica hiperbólica que amplia o discurso em sentido negativo) “são carentes de tudo!” (Educadora “A”) caracteriza enfaticamente a condição de pobreza desses educandos. Os alunos, na representação da educadora, são desprovidos de muitas coisas, em especial, da atenção dos seus familiares. A metonímia (figura que designa um objeto pelo nome de outro e que tem com ele um vínculo habitual) “tem aluno que nem família tem direito” (Educadora “F”) amplifica o estado em que essas crianças se encontram, exprimindo uma “falta de estrutura familiar” ou “negligência parental” que impacta de forma prejudicial nos processos formativos desses discentes.

A metáfora (figura que consiste em designar uma coisa pelo nome de outra que se lhe assemelha) “A maioria é cega e surda pro que fazemos aqui dentro” (Educadora “E”) corrobora com o discurso da Educadora “F”, mostrando a falta de participação e/ou indiferença das famílias diante do trabalho do grupo de profissionais da Educação e, por conseguinte, para com a vida escolar dos discentes. A hipérbole (figura de sentido que aumenta ou diminui as coisas em excesso) “Não olham nada dos filhos!” (Educadora “E”), ao expressar um desinteresse generalizado, intensifica o grau de renúncia que os pais e responsáveis têm com os educandos empobrecidos. Contudo, é imprescindível o esforço da instituição de ensino e dos profissionais da Educação para se criar canais de comunicação mais eficazes, uma vez que:

Uma escola hospitaleira é também, e forçosamente, uma escola inserida socialmente, ou seja, é uma escola atenta aos laços que sustentam a sua inserção sociocomunitária. Procura-se neste sentido dar especial atenção às dinâmicas de relação entre atores, internos e externos. (BAPTISTA, 2016, p. 8).

Essa visão partilhada pelas educadoras sobre as famílias resulta em representações de “alunos-pobres” como sujeitos desnorteados no mundo e esquecidos dentro da escola. A metonímia “Tem criança que é abandonada aqui dia de semana” (Educadora “A”) ilustra que há educandos que são “deixados de lado”, são “largados” no colégio, mostrando a falta de responsabilidade dos familiares. A metáfora “Essas crianças estão perdidas na vida” (Educadora “E”) expõe a consequência que a falta de comprometimento dos responsáveis gera nas crianças. Temos, conseqüentemente, educandos “desgovernados”, “sem rumo”, cuja falta de envolvimento dos seus parentes afetam negativamente seus processos de ensino-aprendizagem.

Nesse cenário, as profissionais poderiam tentar uma aproximação mais efetiva com os familiares, buscando constituir de laços de responsabilidade e de proximidade em prol de estabelecer um diálogo reflexivo que pudesse fomentar, conjuntamente, as ações educativas para contemplar essas crianças.

Ao passo que as professoras vão forjando as imagens dos alunos que educam e se constituem como grupo profissional, elas constroem uma compreensão coletiva de como atender as demandas dessas crianças e que tipo de educação devem ofertar.

O discurso metafórico “Isso daqui pra eles já é um mundo” (Educadora “A”), em consonância com a gradação (figura que representa uma sequência de termos em ordem crescente) “Pra eles tá ótimo, não têm nada além disso, ficam felizes com qualquer coisa” (Educadora “B”), expressam o quão desprovidos de tudo são essas crianças empobrecidas, que, por estarem nessas condições, são passíveis de receberem uma educação menos prestigiada ou digna, haja vista que qualquer

coisa os deixariam contentes ou iriam satisfazer suas necessidades.

Portanto, justifica-se uma “educação pobre para os pobres”. À medida que simbolizam e partilham o estado de pobreza desses discentes, a “esteganalteridade” (FERREIRA, 2012) pode levar as educadoras a não perceberem as necessidades concretas dessas crianças, conduzindo práticas didáticas e sociais destoantes da realidade, não forjando reais lugares de hospitalidade, que “surgem-nos então e acima de tudo como lugares de experiência” (BAPTISTA, 2017, p. 145).

Desse modo, as representações de pobreza moldaram a forma como as educadoras se relacionam com essas crianças, implicando nos tratamentos dados e no modo como idealizam os “alunos-pobres”. A metáfora “eu ligo pras mães daqueles que têm jeito” (Educadora “F”) demonstra a segregação que ocorre frente aos educandos empobrecidos que não possuem os “requisitos desejados” pelas professoras, ou que têm “falta de aptidão” para participarem de determinadas atividades socioeducativas, nesse caso, o evento fora da sala de aula.

A partir da Pedagogia da Hospitalidade, podemos compreender que essa atitude da educadora rompe com o princípio do encontro, impossibilitando o processo educativo, uma vez que a educação coincide com uma prática relacional estimulada por uma intencionalidade bem direcionada. É o contato com o “outro” que vai tornar possível a sociabilidade e incitar os atos de ensinar e de aprender, que passam a ter sentido à proporção que constroem relações democráticas com a alteridade.

Ainda, segundo as falas das educadoras, existem alunos que não são educáveis e há, também, aqueles previamente malsucedidos. A hipérbole “existem pessoas impossíveis de se educar” (Educadora “D”) endossa o discurso anteriormente apresentado (Educadora “F”) e manifesta o sentimento de que existem crianças que são incapazes de serem instruídas, que não conseguem aprender e, por isso, devem ser excluídas. Já a metáfora “os que vão” (Educadora “C”) expressa o grupo de alunos que irão “passar de ano” e traz, a priori, o destino dos “alunos-pobres”, enquadrando-os na parcela de crianças que já está fadada ao insucesso escolar (que será reprovada no final do ano letivo).

Esses posicionamentos vão no sentido oposto do conceito de “educabilidade” defendido por Baptista, no qual não há alunos não educáveis. Propagar que o sujeito é incapaz de ser educado descaracteriza sua própria essência enquanto ser humano, já que a capacidade que o indivíduo possui para aprender e se desenvolver constitui um traço definidor da sua condição humana. Na verdade, não levar em consideração a capacidade do educando no processo de ensino-aprendizagem fragiliza os laços sociais fundamentais no ambiente de aprendizagem.

Outro ponto importante que demonstra esse enfraquecimento dos laços sociais – sendo empecilho para o desenvolvimento das atividades educacionais –, está vinculado a temática da “falta de estrutura familiar”. Essa temática, estruturante das representações sociais de “alunos-pobres”, forja os discursos da educadora e os seus possíveis fracassos diante das demandas oriundas desses educandos.

Na hipérbole “Nossa parte a gente mais do que faz” (Educadora “E”), a “iconidentidade profissional” manifestada no discurso tem por finalidade evidenciar que as professoras cumprem com suas funções, indo além das suas atribuições profissionais recebidas. Dessarte, a retórica serve para salvaguardar as imagens dessas profissionais, caso suas práticas educativas não alcancem o êxito esperado.

Aliás, a falta de proximidade e de diálogo com os pais e responsáveis é porque os familiares não se interessam nem cooperam com a educação desses educandos. Entretanto, a escola se constitui como um dos parceiros privilegiados frente aos compromissos sociais, estabelecendo linhas de encontro e de diálogo.

Essas ações concretas de parceria entre os profissionais da Educação e os responsáveis dos “educandos-pobres” são caminhos possíveis de novos laços sociais que as representações sociais, presentes nesse ambiente, se transformam em elementos dificultadores para esses sujeitos educacionais. Essa inferência corrobora com a PH quando entende que “cada qual com sua função, escola e família só podem ser vistas como instituições cooperantes e não concorrentes” (BAPTISTA, 2005, p. 69).

Por fim, as representações de pobreza serviram para justificar as escolhas metodológicas do grupo de educadoras. Verifiquemos mais um evento socioeducativo extraclasse.

“Semana das Crianças”

Educadora “F”: Vocês vão querer revezar entre brincar lá fora e fazer dever?

Educadora “D”: Eu pensei em descer (para o pátio) uma turma de cada vez, senão vai dar muito trabalho pra gente controlar.

Educadora “G”: É melhor intercalar as turmas pra não deixar a peteca cair.

Educadora “H”: Sem dúvidas! E gincana não tem torcida, isso não é Olimpíada. E se ficar tudo misturado vai ter briga.

(...)

Pesquisador: Tão brincando de pouquinho em pouquinho por quê?

Educadora “C”: Pra não dar confusão, porque eles não têm um pingo de educação.

Pesquisador: Vocês não acham que seria bom pra aprenderem se respeitar?

Educadora “G”: Eles não têm limites. É tudo antissocial e malcriado.

A hipérbole “vai dar muito trabalho pra gente controlar” (Educadora “F”) revela os “problemas” que os alunos criam devido suas condições de “serem-estarem pobres”, ocasionando “incômodo” nas educadoras pelo simples fato de ficarem agrupados nas atividades lúdicas. A metáfora “É melhor intercalar as turmas pra não deixar a peteca cair” (Educadora “G”) ratifica o discurso anterior de que os discentes – enquanto sujeitos que têm “falta de comportamento” – poderiam “atrapalhar” o trabalho pedagógico das professoras, então, elas preferiram mudar a forma de organizar as práticas didáticas. Essas representações partilhadas pelas educadoras fazem com que os educandos empobrecidos sejam afastados entre si nas relações sociais para evitar a “confusão” que eles causariam.

Essa atividade socioeducativa foi organizada de modo que os educandos tivessem o mínimo possível de contato entre eles para evitar causar atribuições às educadoras, não obstante, enquanto ambiente relacional, o trabalho interinstitucional não está isento conflitos. As crianças também ficam impossibilitadas de desenvolverem suas autonomias e respeito entre elas, pois jamais existirá oportunidade concreta de comunicação democrática sem encontro nem dialogicidade.

Nesse sentido, a representação do “estegano-outro” pode resultar na “naturalização da prática” com os pobres, consolidando a crença de que o “outro” presente não é um ser educável nem sociável, desse jeito, os discentes estarão suscetíveis as mais variadas formas de empobrecimento.

Na compreensão das professoras, podemos visualizar as consequências desses “alunos-pobres” brincarem em grupo e as “razões” pelas quais não podem manter certas relações sociais dentro da escola. A tapinose “eles não têm um pingo de educação” (Educadora “C”) exprime a extrema “falta de modos” que identificam essas crianças, por isso, elas não podem ficar juntas; logo, a solução é isolá-las. A metonímia “se ficar tudo misturado vai ter briga” (Educadora “H”) demonstra o motivo pelo qual os “educandos-pobres” não devem se relacionar. Por terem “falta de educação”, essas crianças tendem a cultivar relações sociais conflituosas, sem respeito com seus semelhantes.

Nessa conjuntura, a “cegueira institucional” poderá fazer com que as profissionais não identifiquem os sujeitos presentes com suas demandas e as práticas-didáticas buscarão atender o “outro” idealizado, que não está em condições de coexistir em harmonia sem causar transtornos ao experenciar relações sociais. Essa postura se encontra em oposição ao que se busca nas relações motivadas pela Pedagogia da Hospitalidade que, pela construção de laços sociais a partir da diversidade e aceitação da alteridade, estabelece uma nova forma de organizar relações

socioeducativas que não somente valorizam os espaços educativos, mas possibilitam processos emancipatórios com os educandos.

As representações de pobreza manifestadas frente esse grupo de alunos deixou notório que o estágio de “falta de educação” é tão avançado que impede o convívio social. A hipérbole “Eles não têm limites”, associada à tapinose “É tudo antissocial e malcriado” (Educadora “G”), expressam o excesso de atitudes inconvenientes que os “educandos-pobres” podem manifestar devido à incapacidade que têm em coexistir com os demais, isso porque são marcados como seres não sociáveis por causa de “falta de educação” adquiridas nas relações com suas famílias.

Por fim, as representações de pobreza simbolizaram os “alunos-pobres” como sujeitos permeados em “faltas” e moveram as educadoras ao entendimento de que essas “crianças não são sociáveis”, assim, não devem estar juntas em determinadas circunstâncias socioeducativas, pois “daria confusão”. Enfim, após a análise dos discursos, da evidência das representações de pobreza manifestadas pelo grupo de educadoras e das conexões realizadas com os princípios básicos da Pedagogia da Hospitalidade, realizaremos algumas considerações e inferências relevantes.

Considerações Finais

Esta pesquisa apresentou a Teoria das Representações Sociais, em Moscovici (2003), e abordou o estudo psicossocial acerca das representações de pobreza, em Ferreira (2012; 2016; 2017), com a finalidade de analisar de que forma as manifestações dessas representações interferiram nas práticas socioeducativas realizadas nas atividades extraclasse em uma escola localizada em um bairro periférico do município de São Gonçalo-RJ.

Nessa perspectiva, as representações de pobreza simbolizadas pelas educadoras apontaram os “alunos-pobres” como sujeitos da “falta” – desprovidos de algo ou alguma coisa –, colocando o grupo de discentes na condição de “ser-estar” pobre. O cerne dessa pobreza parece estar imbricado na “falta de estrutura familiar” dessas crianças, que revelou ser sustentado por certa “negligência parental” ocasionada na “falta de suporte dos responsáveis” diante das propostas escolares.

Os educandos empobrecidos são vistos como indivíduos abandonados, perdidos na vida, sem perspectiva de se desenvolverem com êxito. A “pobreza” dessas crianças aparenta ser tão imensa que qualquer oferta educacional supriria suas necessidades, pois “são carentes de tudo!” e “não têm nada além disso”. Os discentes foram postos, também, como indivíduos impossíveis de serem educados, sendo, previamente, condenados ao insucesso escolar.

As representações de pobreza geraram a exclusão dos “alunos-pobres” – por serem indesejáveis ou não apresentarem certas qualidades esperadas pelas educadoras – de determinadas atividades socioeducativas. Com isso, a relação profissional com esse grupo de educandos mostrou-se complicada e árdua, uma vez que eles “não são sociáveis” e “não têm limites”; quando juntos, eles criam conflitos, porque lhes “faltam educação”.

Todas essas metáforas do discurso demonstram uma predisposição das educadoras a se afastarem dos educandos, relativizando as suas necessidades, desvalorizando as suas diferenças e não contribuindo para a construção de laços socioeducacionais importantes para o ambiente educativo.

Portanto, infere-se que educar os pobres “dá muito trabalho” e, dentro disso, as representações de pobreza afetaram negativamente a relação docente-discente e moldaram as práticas-didáticas, servindo para justificar e salvaguardar as imagens das educadoras frente aos possíveis insucessos socioeducativos.

Nesse contexto, as práticas de hospitalidade, proximidade e acolhimento se apresentam como recursos sociais e educativos básicos – em espaços escolares ou não –, servindo para buscar a valorização dos laços sociais entre seres humanos, do respeito, da reciprocidade e da aceitação da alteridade, atuando como mecanismos de mediação interpessoal diante dos impactos provocados pelas representações de pobreza.

Assim, a Pedagogia da Hospitalidade e a Representações Sociais de Pobreza surgem como pertinentes campos de estudos que nos possibilitam deliberar acerca das relações sociais nos mais diversos ambientes, incluindo o espaço socioeducativo escolar, pois, como nos diz Baptista (2005,

p. 101) “as escolas têm que ser lugares de hospitalidade, de reconhecimento, de proximidade e de encontro”. Ou seja, ser um possível espaço de organização de laços sociais educacionais mais justos e humanos.

Referências

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

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 Beneditini (Org.). **Hospitalidade e dádiva: a alma dos lugares e a cultura do acolhimento**. 1. ed. Curitiba: Editora Prismas, 2017. p. 141-153.

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. Para uma fundamentação antropológica e ética da educação: a escola como lugar de hospitalidade. **EDUCA - International Catholic Journal of Education**, n. 2, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22463/1/Para%20uma%20fundamenta%3a7%3a3o.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRAGA, Maria Nelma Carvalho. **O Município de São Gonçalo e sua História**. Niterói: Edição Independente, 2006.

DEPRAZ, Natalie. **Compreender Husserl**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. *In*: JODELET, Denise (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-204.

DUVEEN, Gerard. Introdução - O poder das ideias. *In*: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais - Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FERREIRA, Arthur Vianna. Apontamentos teóricos da Fenomenologia como (possível) caminho metodológico para pesquisas em educação não escolar. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-19, jun./jul., 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4410#:~:text=Resumo,educativas%20em%20espa%C3%A7os%20n%C3%A3o%20escolares>. Acesso em: 3 jan. 2022.

FERREIRA, Arthur Vianna. O “aluno-pobre”, as representações sociais e as práticas de iniciação científica na formação docente em história. *In*: COSTA, Ana Valéria de Figueiredo da; MAGALHÃES, Edith Maria Marques (Org.). **Percursos de iniciação científica: a prática da pesquisa nos espaços educativos**. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. p. 148-175.

FERREIRA, Arthur Vianna. O estágio curricular e a fenomenologia de Edmund Husserl: práticas investigativas na formação docente inicial. *In*: Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Paraná, **Anais eletrônicos [...]**. Paraná: EDUCERE, 2015^a. p. 21853-21864. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18343_9027.pdf. Acesso em: 5 fev. 2021.

FERREIRA, Arthur Vianna. O uso da fenomenologia nas práticas de estágio supervisionado para licenciaturas. **REBES – Rev. Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 5-14, 2015b.

Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1020/747>. Acesso em: 15 mar. 2021.

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. **Três olhares sobre a Educação: um caleidoscópio de práticas socioeducativas**. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2020.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HUSSERL, Edmund. **Investigações Lógicas - Sexta Investigação**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In: JODELET, Denise (Org.). As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escola Pública de Horário Integral: representações do jornal O Globo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 247-265, set./dez., 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9527/6721>. Acesso em: 22 mar. 2021.

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.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais - Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Recebido em 20 de abril de 2022.

Aceito em 22 de junho de 2022.