

“Eu traduzo a linguagem da escola”: educação na sombra e as práticas educativas de explicadoras em comunidades tradicionais brasileiras

“I translate the school language”: education in the shadows and the educational practices of tutors in traditional Brazilian communities

**Arthur Vianna Ferreira
Raquel Ribeiro Costa da Cunha Ferreira**

Resumo

O artigo objetiva compreender as práticas educativas das explicadoras que atuam em duas comunidades de pescadores localizadas às margens da Baía de Guanabara, no estado do Rio de Janeiro, Brasil. As explicadoras são profissionais docentes, em geral mulheres, que atuam em comunidade periféricas, ensinando estudantes com dificuldades, que são organizados em pequenas turmas. O suporte teórico está pautado na Pedagogia Social, na perspectiva da Pedagogia da Hospitalidade, de Isabel Baptista, e na Teoria das Representações Sociais, na abordagem societal, de Willem Doise, com foco na primeira etapa do seu modelo tridimensional, as crenças em comum. A metodologia está baseada na análise retórico-filosófica dos discursos obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com as participantes, no total de 07. Podemos apontar dos dados obtidos com a pesquisa que as explicadoras possuem crenças em comum de que a sua atividade é diferenciada daquela existente no sistema oficial de ensino, pois conseguem traduzir a linguagem da escola para os estudantes, sendo reconhecidas pelas comunidades em que atuam. Observamos também a presença da alteridade e dos laços sociais, nas práticas educativas desenvolvidas pelas explicadoras, que consideram o aluno na sua individualidade, acolhendo-o e respeitando, de forma ética, a sua história de vida e a sua inserção no espaço comunitário.

Página | 47

Palavras-chave: Comunidades de pescadores; Explicadoras; Pedagogia da Hospitalidade; Teoria das Representações Sociais.

Abstract

The article aims to understand the educational practices of tutors who work in two fishing communities located on the banks of Guanabara Bay, in the state of Rio de Janeiro, Brazil. The tutors are teaching professionals, generally women, who work in peripheral communities, teaching students with difficulties, who are organized into small groups. The theoretical support is based on Social Pedagogy, from the perspective of Hospitality Pedagogy, by Isabel Baptista, and on the Theory of Social Representations, in the societal approach, by Willem Doise, focusing on the first stage of his three-dimensional model, common beliefs. The methodology is based on the rhetorical-philosophical analysis of the speeches obtained from semi-structured interviews carried out with the participants, totaling 07. We can point out from the data obtained from the research that the explainers have common beliefs that their activity is different from that existing in the official education system, as they are able to translate the school's language for the students, being recognized by the communities in which they work. We also observe the presence of otherness and social ties in the educational practices developed by the tutors, who consider the student in their individuality, welcoming them and respecting, in an ethical way, their life history and their insertion in the community space.

Keywords: Fishing communities; Tutors; Hospitality Pedagogy; Theory of Social Representations.

Este artigo está redigido em português do Brasil, mantendo-se a grafia original submetida pelos autores.



Aprender (49) junho, 2025, pp. 47-61; e-ISSN: 2184-5255

Este trabalho encontra-se publicado com a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0. Direitos de Autor (c) 2025 Arthur Vianna Ferreira, Raquel Ribeiro Costa da Cunha Ferreira

1. Introdução

A “educação na sombra” é um termo utilizado internacionalmente para nomear o ensino desenvolvido fora do âmbito escolar e que, portanto, existe à margem do sistema oficial de educação (Bray & Ventura, 2024). Os autores destacam que, na América Latina, o estudo deste tipo de educação não tem recebido muita atenção, o que torna relevante o desenvolvimento de pesquisas nesta área. Pinto, Costa e Silva (2014), ao estudarem a atividade das explicadoras em Portugal, onde são designadas comumente como “explicações”, traçam um importante panorama histórico-internacional da atividade em questão, apontando que se trata de um campo complexo e ainda pouco investigado.

Neste aspecto, no Brasil, em especial no estado do Rio de Janeiro, podemos observar, nas comunidades periféricas, um exercício docente realizado neste espaço não escolar, apartado da educação oficial e ainda pouco estudado, qual seja, o trabalho exercido pelas explicadoras, profissionais, em regra, do gênero feminino, que exercem a docência nas suas próprias casas, em locais adaptados, recebendo estudantes com dificuldades e que são organizados em grupos (Mattos, 2007). Trata-se, assim, de um ofício invisibilizado, sem profissão regulamentada, no qual o poder público está distante, não obstante seja reconhecido pelas comunidades nas quais as explicadoras atuam.

No presente artigo, apresentaremos um estudo realizado com as explicadoras, por meio do qual pretendemos compreender as suas práticas socioeducativas, a partir da relação com a comunidade onde exercem o seu ofício e com os próprios estudantes por elas atendidos. O local da investigação torna-se relevante por se tratar de duas comunidades de pescadores localizadas às margens da Baía de Guanabara, no estado do Rio de Janeiro, Brasil, situadas em áreas de manguezal, na qual o principal sustento da população consiste na recolha de caranguejos (UERJ, 2023). A primeira comunidade está situada em uma área de origem indígena, localizada na ilha de Itaoca, no município de São Gonçalo-RJ, e a segunda comunidade está situada em uma área remanescente de quilombo, no bairro de Piedade, no município de Magé-RJ. Nestas comunidades existe pouca oferta escolar e os próprios pais dos estudantes, em geral, possuem pouca escolaridade ou não são sequer alfabetizados, o que dificulta o acompanhamento dos estudos dos filhos, levando-os a procurar o auxílio das explicadoras.

A pesquisa, de caráter qualitativo, ao analisar o aspecto educacional relacionado a comunidades periféricas, por meio da compreensão das práticas socioeducativas exercidas pelas explicadoras, busca contribuir para os estudos desenvolvidos em ambientes paralelos à educação oficial e regular fornecida pelo poder público, no sistema sombra de ensino.

2. Fundamentação teórica: a Pedagogia Social e a Teoria das Representações Sociais

O quadro teórico da pesquisa consiste em duas áreas do conhecimento que possuem importantes relações de aproximações: a Pedagogia Social (PS) e a Teoria das Representações Sociais (TRS).

A PS se enquadra na área das Ciências da Educação e propõe analisar campos sociopedagógicos localizados fora do sistema escolar cujos destinatários sejam sujeitos ou grupos que necessitem de auxílio e de apoio diante de riscos enfrentados em seus cotidianos (Caliman, 2011). O autor assinala que, em outros locais além da escola, são vivenciadas experiências socioeducativas importantes, que devem ser estudadas no âmbito da PS. Neste aspecto, a atividade das explicadoras pode ser entendida como um campo de pesquisa propício à PS, por se caracterizar como um exercício docente no qual as práticas socioeducativas são realizadas paralelamente ao sistema oficial de ensino e do qual surgem e são compartilhados conhecimentos, saberes e experiências próprios ao grupo. Assim, a utilização da PS como suporte teórico nos ajuda a refletir sobre as práticas socioeducativas das explicadoras a partir das suas vivências e relações interpessoais dentro das comunidades em que atuam.

No âmbito da PS, adotaremos como aporte teórico a Pedagogia da Hospitalidade, desenvolvida por Baptista (2005), que propõe o estudo da pedagogia pautado em uma base ética e antropológica, voltado para a alteridade e para as relações com o outro. A autora considera que esta perspectiva pedagógica contribui para a valorização das relações entre os indivíduos, reforçando o aspecto cultural de cada sujeito e permitindo uma convivência ética, respeitosa e democrática. Esta abordagem se fundamenta na abertura e no acolhimento do outro, sendo útil, portanto, para entendermos as práticas socioeducativas das explicadoras, que abrem, de forma incondicional, as suas próprias casas para receber os estudantes da comunidade. Na presente pesquisa, a hospitalidade pode ser compreendida no sentido de a explicadora precisar olhar de modo diferenciado para o estudante, ou seja, ela atua não somente para o ensino, mas também como uma pessoa que incentiva, que observa o outro e que procura transformar o seu próprio ambiente doméstico em um lugar de acolhimento e de hospitalidade. Outro conceito que utilizaremos no âmbito da Pedagogia da Hospitalidade é o de laço social, que, segundo Baptista (2009, p. 23) consiste no “[...] desejo de viver em sociedade, de viver com e para o outro.” A autora destaca que o laço social surge em decorrência do acolhimento ao outro, estando pautado em relações intersubjetivas de reciprocidade e constituindo a essência do ato pedagógico. Para a autora, os laços sociais precisam ser constantemente reinventados e acompanhados, nas distintas dinâmicas sociais, motivo pelo qual a atividade exercida pelas explicadoras junto às comunidades periféricas constitui um campo apto para o estudo desses laços sociais que se formam a partir das relações estabelecidas (com os alunos, com os pais, com a própria comunidade) por meio das suas práticas socioeducativas.

O segundo suporte teórico utilizado na pesquisa é a Teoria das Representações Sociais (TRS), elaborada por Serge Moscovici, em 1961, que buscava entender o pensamento social a partir dos saberes compartilhados pelos diferentes grupos sociais franceses acerca da psicanálise. Moscovici (2012), estudando o conceito de representação coletiva proposto por Émile Durkheim, constrói uma teoria, no âmbito da Psicologia Social, que procura analisar as crenças, os costumes e os valores comuns a determinado grupo social, tentando compreender como se estrutura o conhecimento sobre determinado objeto pelos membros deste grupo, ou seja, quais são as representações sociais do grupo acerca de certo objeto. Assim, as representações sociais possibilitam entender e explicar a realidade social, constroem uma identidade

para o grupo, orientam as práticas dos sujeitos e do grupo e justificam os seus posicionamentos e comportamentos.

No decorrer do desenvolvimento da TRS, surgiram distintas abordagens sobre a teoria, cada qual se aprofundando em determinado aspecto teórico, sem, contudo, abandonar os alicerces traçados por Moscovici (Sá, 1998). No presente estudo, adotaremos a abordagem societal de Williem Doise (1992, 2002), que investiga os significados mais gerais presentes nas interações sociais presentes em determinado grupo social. O autor propõe que o estudo das representações sociais deve abranger significados que sobressaem das relações simbólicas existentes entre os sujeitos, não se limitando somente a um conteúdo semântico. Na construção da sua abordagem, Doise (2002) cria um modelo tridimensional, baseado em três etapas: a primeira, as “crenças em comum”, no qual se examinam os saberes em comum compartilhados por certo grupo, ou seja, os elementos de referência em comum, semelhanças e aproximações; a segunda, “o filtro sociocognitivo”, que corresponde aos posicionamentos dos sujeitos em relação ao objeto de estudo, considerando-se o seu contexto social, ou seja, busca-se examinar a organização dos dissensos, pensamentos diferentes no grupo; e, por último, a “marcação social”, que analisa como um posicionamento acerca de um objeto está relacionado a determinada posição que o sujeito ocupa no seu grupo social de pertença. No presente artigo, basearemos a nossa análise na primeira etapa do modelo tridimensional proposto por Doise (2002), qual seja, as “crenças em comum”. Portanto, a análise da TRS, na linha traçada por Doise (1992, 2002), se perfilha ao presente estudo, pois buscamos compreender como as crenças, as informações e os conhecimentos partilhados pelo grupo das explicadoras influenciam nas suas práticas socioeducativas.

3. Percurso metodológico

O projeto de pesquisa do qual desenvolvemos o presente artigo foi submetido inicialmente ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade ao qual se vinculam os autores, tendo em vista a participação de seres humanos na recolha de dados, tendo sido aprovada a pesquisa conforme parecer consubstanciado nº 6.966.676. O referido comitê tem por finalidade proteger os interesses e a integridade dos participantes da pesquisa, seguindo padrões éticos.

A seleção das explicadoras se deu por adesão, tendo sido assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes, elaborado nos termos da Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016). Foi utilizado como instrumento para a recolha de dados a entrevista semiestruturada, que permite uma orientação do entrevistador e um protagonismo mais fidedigno do entrevistado. Assim, neste instrumento “[...] o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos” (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1999, p. 168).

Para a análise dos dados obtidos com as entrevistas semiestruturadas, utilizamos a análise retórico-filosófica do discurso, baseada em Aristóteles (2019), para entender a técnica da retórica, em Reboul (2004), para compreender as figuras de retórica existentes no processo argumentativo das participantes e em Mazzotti (2003) e Ferreira (2012), para entender a aplicação das figuras retóricas no campo das representações

sociais. A referida técnica busca apreender dos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa figuras de retórica que referenciam argumentos que justificam opiniões, crenças, posições ou valores de cada indivíduo acerca do tema colocado pelo entrevistador.

3.1 Perfil das participantes

As participantes da pesquisa são sete sujeitos (seis explicadoras e um explicador), que atuam em duas comunidades de pescadores localizadas às margens da Baía de Guanabara, no estado do Rio de Janeiro, Brasil, sendo 04 participantes da ilha de Itaoca, no município de São Gonçalo-RJ e 03 participantes do bairro de Piedade, no município de Magé-RJ. Para preservar o sigilo da identidade dos participantes, no presente artigo mudamos os nomes verdadeiros dos sujeitos para nomes de origem indígena (Uyara, Inahí, Caíque e Ibotira) quanto aos participantes do município de São Gonçalo-RJ, e por nomes de origem africana (Zuri, Amara e Aduke), para as participantes do município de Magé-RJ.

O Quadro 1 apresenta o perfil socioprofissional das participantes.

Quadro 1

Perfil socioprofissional das participantes.

	Uyara	Inahí	Caíque	Ibotira	Zuri	Amara	Aduke
Idade	29	32	26	26	24	27	47
Gênero	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Raça/cor	Afro-indígena	Parda	Negro	Preta	Preta	Negra	Preta
Estado Civil	Solteira	Solteira	Casado	Solteira	Casada	Casada	Separada
Nº filhos	-	-	-	1	1	1	2
Escolaridade	Superior completo	Superior incompleto	Superior completo	Superior incompleto	Superior incompleto	Médio completo	Superior incompleto
Formação para o magistério	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não
Tempo de trabalho como explicadora	10 ou mais	8 ou 10	5 ou 7	1 ano ou menos	1 ano ou menos	8 ou 10	10 ou mais
Local das aulas	Sala ou varanda	Sala ou varanda	Terraço	Sala e outros	Varanda	Varanda	Varanda e outros
Alunos atendidos por vez	8 ou 10	8 ou 10	8 ou 10	8 ou 10	8 ou 10	10 ou mais	10 ou mais
Tempo de duração da aula	Em torno de 2 horas	Em torno de 2 horas	Em torno de 4 horas	Em torno de 2 horas	Em torno de 2 horas	Em torno de 2 horas	Em torno de 3 horas

Fonte: elaboração própria.

Podemos observar do Quadro 1 que, no grupo estudado, predominam mulheres negras, na faixa etária de 29 a 47 anos de idade, com estado civil de solteira ou casada e com um filho ou sem nenhum filho.

Em termos profissionais, com base nos dados registrados no Quadro 1, podemos observar que predomina, no grupo estudado, a escolaridade para a formação para o magistério, com o tempo de trabalho na atividade de explicadora de 8 anos ou mais,

com as aulas sendo divididas em grupos de 8 a 10 estudantes, com as aulas sendo ministradas nas varandas das casas e com duração de 2 horas.

3.2 Organização das entrevistas

As entrevistas com as explicadoras foram realizadas de forma individual, em espaço adequado, tendo durado 45 minutos, em média, e tendo sido organizadas em 3 blocos. O primeiro bloco foi constituído de perguntas gerais e teve por objetivo compreender o perfil das participantes, abrangendo informações referentes à formação profissional, ao tempo de exercício da atividade como explicadora, à forma de organização das aulas, à descrição do local de realização do trabalho e à quantidade de alunos atendidos. Com este bloco, procuramos criar um ambiente acolhedor e sociável, de modo que a participante ficasse confortável para falar sobre as suas crenças, experiências, vivências e práticas.

O segundo bloco buscou acessar as crenças das participantes, considerando as suas relações com a comunidade, famílias e alunos. Com isso, procuramos entender o contexto educacional das comunidades atendidas pelas participantes, ou seja, o motivo da busca pelo trabalho das explicadoras, como elas são vistas pela comunidade e como é a sua relação com os responsáveis pelos estudantes.

O terceiro bloco objetivou extrair das participantes respostas mais subjetivas e mais elaboradas, saindo do lugar-comum, procurando extrair reflexões mais pautadas em julgamentos de valores, opiniões e crenças sobre as práticas educativas desenvolvidas pelas explicadoras.

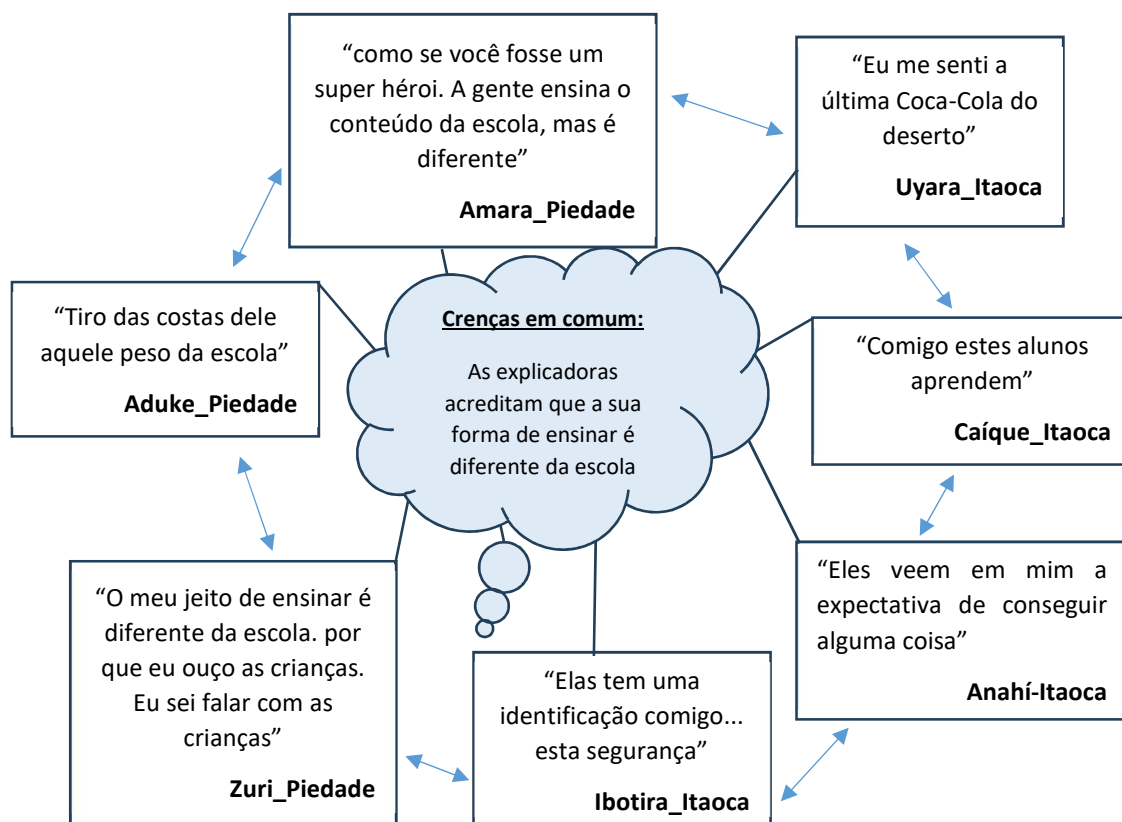
As entrevistas foram transcritas, respeitando e preservando as gírias, coloquialismos, ênfases, pausas, interjeições, marcadores linguísticos e outros elementos que pudessem compor a verossimilhança dos discursos das participantes. Esse critério de transcrição é necessário para a construção da análise dos discursos, que será apresentada na próxima seção.

4. Resultados e discussões: compreendendo as práticas educativas das explicadoras

Nesta seção, apresentamos os resultados da pesquisa, obtidos a partir dos dados extraídos das entrevistas realizadas com as explicadoras, considerando a primeira fase do modelo tridimensional proposto por Doise (2002), que trata das crenças em comum do grupo e que se refere aos valores, opiniões e pensamentos compartilhados pelas participantes, assim como discutiremos os resultados obtidos com base na Pedagogia da Hospitalidade.

Neste aspecto, podemos destacar que existem pontos congruentes e relações simbólicas em comum que podem ser extraídas dos discursos das explicadoras e que organizam as suas interações sociais. A Figura 1 ilustra as crenças em comum das explicadoras.

Figura 1
Crenças em comum das explicadoras.



Fonte: os autores.

A nuvem em azul, no ponto central da figura, organiza a crença em comum das explicadoras de que o seu modo de ensinar é distinto daquele ministrado nas escolas. Assim, as participantes entendem que a escola constitui um modelo que, neste caso, não deve ser seguido. Os 7 retângulos em torno da nuvem central apresentam trechos das falas de cada uma das participantes que se referem a esta crença em comum quanto à importância da atividade desenvolvida pela explicadora e à valorização do seu trabalho. As trocas simbólicas expressas pelos discursos, dispostas na Figura 1, identificam os elementos comuns, bem como a forma como estes discursos são construídos nas relações de comunicação que compõem o “campo comum das representações sociais” (Almeida, 2009, p. 728).

Segundo Doise (2014), a articulação da função dinâmica das comunicações com as interações sociais é de extrema importância para que possamos compreender os aspectos sociais das representações. O autor destaca que existe uma relação de dependência entre o sistema de referências (o metassistema) com o posicionamento individual do sujeito (o sistema). Assim, no caso da presente pesquisa, o sistema educacional oficial atua como um metassistema, que rege os sistemas menores, no caso da pesquisa, a atividade das explicadoras. Portanto, o funcionamento cognitivo do grupo das explicadoras orbita também nas redes de significações existentes acerca das normas que regulam o sistema educacional. Desse modo, ao refletirem sobre as práticas

escolares (sistema oficial) e sobre as suas próprias práticas educativas, as explicadoras se veem como profissionais que atuam de forma diferente do ensino formal (reconhecido pelo poder público).

Neste ponto, apresentaremos alguns trechos dos discursos das participantes que evidenciam as crenças em comum do grupo.

A explicadora Aduke, ao relatar a sua forma de ensinar, destaca o seguinte:

Eu traduzo a linguagem da escola (...) a professora às vezes não sabe traduzir aquilo para a cabeça da criança, dependendo da idade dela. Ele fica com mais dificuldade em aprender. Então, normalmente eu mostrava assim na prática vamos fazer alguma coisa manual, sei lá, pegar um barro pra fazer. (Aduke)

Nota-se do discurso da explicadora que ela vê o seu trabalho como diferenciado, sobretudo porque consegue traduzir a linguagem escolar, ou seja, por compreender a realidade sociocultural do estudante, que está inserido em uma comunidade de pescadores, e as suas subjetividades, a explicadora acredita que produz um resultado melhor do que na escola.

A explicadora Amara, de Piedade, ao se referir ao seu fazer pedagógico como explicadora, respondeu o seguinte:

Um ponto positivo de ser explicadora é que você vê que aquela criança te olha de um jeito, como se você fosse um super-herói. (...) Eu tinha um aluno que tinha uma dificuldade muito grande de estar aprendendo. E quando chegava em casa, eu ficava pensando no que eu poderia fazer para ajudar esse menino, para ele pegar a matéria pra ele se incentivar. (...) Aí, eu disse: fulano, se você começar a acertar a matéria, eu vou corrigir o seu caderno com a caneta de ouro que eu tenho! (...) E chegando em casa, ele contou para a mãe dele e a mãe dele foi corrigir o caderno dele com caneta azul e ele falou assim: não mãe! Você tem que comprar uma caneta de ouro igual a que a professora tem! (...) Então, você vê isso nos olhos de uma criança, você vê esse carinho. Eles chegam, eles abraçam, eles trazem flores, às vezes. É um sentimento de professor, de mãe e de amiga. É tudo misturado. (Amara)

Como pode ser observado, a explicadora demonstra, em seu discurso, que consegue atender o aluno de forma lúdica, única e diferenciada porque, ao contrário dos professores da escola, ela consegue dar mais atenção aos alunos. Ela é a super-heroína por salvar o aluno que estaria fadado ao fracasso. Em seu discurso de convencimento, a explicadora valoriza o seu trabalho, que se torna especial e que passa a ser reconhecido pelo próprio aluno, em um olhar ou em um gesto de carinho.

Do mesmo modo, a participante Uyara, ao responder sobre os pontos positivos e negativos do seu trabalho como explicadora, disse o seguinte:

Um dos pontos positivos da minha ação como explicadora foi que eu consegui alfabetizar e isso me marcou bastante. Inclusive teve uma pessoa adulta que eu consegui alfabetizar e isso me marcou bastante. (...) Ela era mãe de uma aluna da escolinha da igreja. O filho dela estava sempre infernizando o meu juízo na escolinha da igreja e eu chamei a atenção, pedindo ajuda para ela ensinar o dever a ele em casa também. Aí ela falou que não tinha como ajudar porque ela não sabia ler nem escrever. Aí a partir desse dia, durante o culto, ela ficava na minha sala antes de eu receber as crianças para dar aula, antes da escolinha, numa sala escondida, eu fui mostrando para ela as letras, eu mostrava o som das palavras que ela usava e a primeira coisa que eu ensinei a ela a escrever foi o nome dela. Depois, eu ensinei a ela a escrever os nomes dos filhos dela. Eu me senti a última Coca-Cola do deserto. (Uyara)

Neste trecho, podemos notar mais um discurso de salvação, pois a explicadora se coloca como “a última Coca-Cola do deserto”, ou seja, a única opção de saciar (ajudar), em meio ao que é seco (déficit) e improdutivo (mau desempenho), por ter conseguido alfabetizar um pai de um estudante.

Estes discursos de convencimento dialogam com outros, como o do explicador Caíque, quando afirma o seguinte:

Página | 55

Eu comecei a perceber, quando eu dei aula, que muitos alunos tinham dificuldade de aprendizagem, como TDH. (...) Então, eu comecei a fazer coisas diferentes, tipo um saquinho de pipoca e falava quem fizer a melhor letra vai ganhar. Mas todos ganhavam. Mas eu tinha uma motivação. Todos vão ganhar massinha se fizer isso, né? Mas comigo esses alunos aprendiam. Era a minha motivação. (Caíque)

Desse modo, verifica-se do discurso que o explicador entende que ensina para os estudantes conforme os diferentes tipos de dificuldade e com motivação, conseguindo, assim, obter o resultado desejado, pois, segundo o participante “comigo estes alunos aprendiam”.

A explicadora Anahí também ressalta o reconhecimento do seu trabalho pela comunidade e se projeta como uma pessoa com a esperança de “conseguir alguma coisa” para os alunos e para a comunidade, assim, ela busca convencer, no seu discurso, que, além de trazer esperança relacionada ao ensino, também auxilia em outras necessidades sociais por ela assumidas, como se constata do seguinte trecho:

Os moradores dizem que eu sou a única pessoa que não abandona eles. Tudo que eu consigo eu levo para lá. A comunidade tem um carinho por mim. Se eu ficar muito tempo sumida, eles me ligam (...) eu entendo que eles

precisam e que eles veem em mim a expectativa de conseguir alguma coisa. (Anahí)

A explicadora Zuri destaca, no seu discurso, que atua de forma diferenciada, pois procura escutar o estudante, saber as suas necessidades, e que, assim, obtém a confiança dos alunos:

Eu acho que era mais o meu jeito de estar lá com as crianças, de ouvir elas, de dar a vez delas pra elas falarem. De se expressar. Eu acho que foi mais isso que eles tiveram confiança em mim e eu neles também. (Zuri)

No mesmo sentido, a explicadora Aduke ressalta a importância de se olhar o estudante de forma diferenciada, de acordo com a sua história ou trajetória de vida. Assim, a participante enfatiza o seguinte:

(...) porque cada um tem uma história. E aí quando você valoriza aquela história... nossa!... ele vai dar o melhor dele. E aí a gente tem essa capacidade de quando a gente vem pra essa educação não formal, de poder entender isso. (Aduke)

Por sua vez, a explicadora Ibotira entende que a atividade de explicadora ultrapassa o ato de ensinar, pois ela se coloca como uma “amiga”, como se depreende do seguinte trecho:

(...) a palavra explicadora é... Olha. Veio uma palavra para mim que é amiga. Eu sei que isso pode soar meio esquisito assim, mas eu acho que entra muito a afetividade também nesse processo de ser explicadora. Então acho que você acaba precisando ter algum no nível de amizade ali com as pessoas que vão estar trocando. (Ibotira)

Identificamos, ainda, nos discursos das participantes, que o sistema oficial de ensino, muitas vezes, interfere direta ou indiretamente no seu trabalho, sobretudo em relação à sua metodologia de ensino. Neste sentido, a explicadora Zuri, ao ser perguntada sobre como a escola vê o seu trabalho, fala o seguinte:

Olha assim não tenho nem muito que falar porque eu também não sei a resposta para dar. Mas a menina que eu tava dando reforço, ela até levou o caderno dela, que eu tava passando atividade para professora dela ver. Ai tinha umas coisas que a professora falou pra ela que eu não precisava passar porque tava fugindo daquilo, do contexto que a escola pedia. Ela não precisava passar certas coisas, só mandou pra ela pra me passar tal coisa e tal coisa. Eu fiquei meio assim..., tipo, reforço escolar, eu posso passar o que eu quiser, eu tô lá? No caso, eu tô? Eu sou professora lá? Eu era professora na sala de aula? (...) E eu tava no meu meio, no meu trabalho, no

meu meio de ambiente, no trabalho. E a professora lá no meio do ambiente dela eu não... Eu não posso me intrometer lá no dela, ela vem se intrometer no meu? (Zuri)

Podemos observar deste trecho do discurso que a explicadora Zuri narra uma situação ocorrida no seu cotidiano como explicadora, no qual a escola procurava intervir na forma como a explicadora realizava as suas práticas socioeducativas. A explicadora utiliza a metonímia “eu posso passar o que eu quiser” para reforçar o discurso de que ela atua de forma diferente da escola e de que não se submete a imposições metodológicas. Na sequência, a explicadora emprega a figura retórica de repetição “E eu tava no meu meio, no meu trabalho, no meu meio de ambiente, no trabalho” para demonstrar sua indignação ao fato de que a escola tentava interferir na sua metodologia.

Do mesmo modo, o explicador Caíque, de Itaoca, quando perguntado sobre a visão da escola em relação ao seu trabalho como explicador, abordou o seguinte:

A escola vê o meu trabalho de forma negativa, é tudo negativo. Eu acho que qualquer explicador hoje sofre muito nesse sentido porque a escola vê o nosso trabalho como negativo. E eu principalmente. Se você chegar na comunidade e perguntar sobre mim, as diretoras caem pra trás. Nem fale meu nome porque as diretoras têm pavor de mim. (...) Eu vou na porta da escola, debater com o professor e o diretor porque eu ensinava o dever e elas diziam que não era daquela forma. Cada um tem um modo de ensinar. (...) Elas querem mandar como eu vou lecionar. Não, cada um leciona do seu jeito. (Caíque)

Página | 57

O explicador Caíque registra, por meio da metáfora “as diretoras caem pra trás” e da figura de retórica tapinose (expressão que amplia o conteúdo negativo da frase) “as diretoras têm pavor de mim”, que a escola não se alinha com o seu trabalho como explicador por questionar a sua metodologia de ensino. O explicador destaca que a sua forma de atuação é diferenciada, pois ele compreende que cada aluno possui uma forma diferente de aprender, como exemplificado no caso do método breve ou longo na operação da divisão, no qual a escola, segundo o explicador, queria impor a forma de ensinar, conforme notamos da metonímia “Elas querem mandar como eu vou lecionar”.

Verifica-se da análise dos trechos dos discursos das explicadoras transcritos anteriormente que o grupo das explicadoras modula as suas práticas a partir da crença em comum de que a escola (o sistema oficial de ensino) adota uma metodologia incapaz de atender a diversidade dos alunos, sua cultura local e suas dificuldades individuais. Neste sentido, as práticas educativas das explicadoras se configuram como um lugar de hospitalidade, diante da tentativa de “traduzir” a linguagem da escola para os estudantes ribeirinhos. Assim, o seu fazer sociopedagógico busca aproximar a demanda escolar ao cotidiano dos estudantes da comunidade.

Podemos observar, ainda, a presença da alteridade e dos laços sociais nas práticas sociopedagógicas das explicadoras na medida em que elas acolhem e reconhecem a individualidade de cada estudante, estabelecendo uma relação ética e comprometida

entre o “eu” e o “outro”, fortalecendo os laços sociais ao valorizar aspectos fundamentais para a vida em comunidade, como olhar e escutar o próximo e saber respeitar as suas individualidades e as suas trajetórias de vida.

As explicadoras carregam em suas experiências interpessoais, práticas, trajetórias de vida, narrativas, tradições e culturas próprias, que estão além do seu espaço físico e material. Deste modo, ensinando a partir da realidade dos estudantes ribeirinhos, considerando a sua inserção na comunidade, as explicadoras fortalecem e valorizam a comunidade de pescadores, que possui suas subjetividades e identidades próprias. Neste aspecto, reconhecer a importância do trabalho das explicadoras é reconhecer a própria história educacional do estado do Rio de Janeiro, pois, segundo Baptista (2008, p. 8), “(...) as formas de organização territorial influenciam os estilos de pertença comunitária, condicionando decisivamente as trajetórias de vida e o jogo de possibilidades humanas aberto em cada interação social.”

Baptista (2008) explica que a hospitalidade transcende a matéria, o que significa dizer que a hospitalidade não está associada a um lugar físico específico. Trata-se da elaboração de tramas sociais resultantes da diversidade de culturas que compõem as relações humanas. Assim, compreender a importância da atuação das explicadoras é reconhecer que esta atividade é uma expressão da comunidade (tradicional, urbana, rural ou da periferia), ou seja, um ofício construído historicamente, que está às sombras do sistema oficial de ensino, que não possui regulamentação normativa, mas que passa a ser legitimado pelas próprias comunidades nas quais elas atuam.

5. Considerações Finais

As práticas educativas das explicadoras junto as comunidades tradicionais nos possibilitaram refletir sobre a importância dos elos sociais associados ao processo educativo. Tais práticas se configuram como educação não-escolar e pode ser pensada dentro do campo da Pedagogia Social, aproximando suas práticas a valores como responsabilidade e solidariedade social. A Pedagogia da Hospitalidade traz, no seu bojo, alguns elementos que auxiliam na compreensão do que, de fato, precisa ser trabalhado no processo de ensino-aprendizagem, diante disso procuramos analisar dois aspectos de extrema importância: os laços sociais e a alteridade.

Os laços sociais foram identificados nas práticas educativas das explicadoras, que veem o educando como o outro (hóspede) que precisa ser acolhido em sua casa. Esse acolhimento não se refere, ao contrário do que é representado sobre a escola, somente a um elemento afetivo de cuidado ou de segurança. Na verdade, este acolhimento é muito mais amplo e pressupõe um olhar diferenciado para o educando, que é visto como um sujeito inserido num espaço comunitário de identificação individual e social. Esses laços sociais são fortes e perenes, pois as próprias comunidades em que as explicadoras atuam reconhecem a relevância do papel desempenhado pelas explicadoras, que se veem como mães, amigas, heroínas, salvadoras e tradutoras da linguagem da escola.

Por sua vez, a alteridade também foi identificada nas relações estabelecidas entre as explicadoras e os alunos, sendo entendida como o encontro com o educando a partir de uma identificação sociocultural que não afasta a individualidade de cada um, explicadora e educando. Assim, em suas práticas educativas, as explicadoras procuram

escutar os educandos, incentivando a liberdade de expressão, para que elas possam identificar, a partir das manifestações dos alunos, como atuar de modo mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, procuram trabalhar com turmas menores do que aquelas existentes nas escolas, com maior foco no educando e com melhor aproveitamento do tempo dedicado às atividades socio-pedagógicas associadas ao cotidiano das comunidades.

Ao compreendermos como ocorre o processo sociopedagógico envolvido nas atividades desenvolvidas pelas explicadoras, podemos apresentar algumas considerações. Desse modo, entendemos que as políticas educacionais voltadas às comunidades tradicionais deveriam, primeiramente, ouvir a própria comunidade, bem como os alunos oriundos desses locais, procurando conhecer as suas expectativas, suas vivências e as suas opiniões, para, a partir desse ponto, construir um plano de educação que considerasse os valores, a cultura, os costumes, o modo de vida e os saberes tradicionais das comunidades envolvidas.

Referências Bibliográficas

Almeida, A. (2009). Abordagem societal das representações sociais. Dossiê: Representações sociais: ampliando horizontes disciplinares. *Sociedade e Estado* 24(3), 713-737. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922009000300005>

Alves-Mazzotti, A., & Gewandsznajder F. (1999). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. Pioneira.

Aristóteles (2019). *Retórica [livro eletrônico]*. Edipro. <https://edipro.com.br/livro/retorica/>

Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Profedições.

Baptista, I. (2008). Hospitalidade e eleição intersubjectiva: sobre o espírito que guarda os lugares. *Revista Hospitalidade*. (2), 5-14. <https://www.rev Hosp.org/hospitalidade/article/view/150/175>

Brasil. (2016). Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

Bray, M., & Ventura, A. (2024). Educação na sombra na América Latina: montando o quebra-cabeças. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 193-220. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4059>

Caliman, G. (2011). Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. *Orientamenti Pedagogici, Edizioni Erickson* 58(3), 485-503. <https://socialeducation.files.wordpress.com/2020/05/caliman-2011-pedagogia-social-no-brasil.pdf>

Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, 45(405), 189-195. https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1992_num_45_405_14126

Doise, W. (2002). Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (1), 27-35. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000100004>

Doise, W. (2014). Sistema e Metassistema. In A. Almeida, M., Santos, & Z. Trindade (Org.) (2ª ed.), *Teoria das representações sociais: 50 anos* (pp. 164-211). Technopolik.

Ferreira, A. (2012). *Representações sociais e identidade profissional: elementos das práticas educacionais com os pobres*. Letra Capital.

Mattos, L. (2007). Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 88(218), 140-156. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.88i218.768>

Mazzotti, T. (2003). Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In P. Campos, & M. Loureiro (Orgs), *Representações Sociais e Práticas Educativas* (pp. 89-102). Ed. da UCG.

Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Vozes.

Pinto, J., Costa, J., & Silva, J. (2014). Explicações, escolas e sucesso educativo: reflexão em torno da educação sombra. *Indagatio Didactica*, 6(4), 24-36. <https://doi.org/10.34624/id.v6i4.3905>

Reboul, O. (2004). *Introdução à retórica*. Martins Fontes.

Sá, C. (1998). *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Eduerj.

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) (2023). *Biblioteca Virtual do Meio Ambiente da Baixada Fluminense*. <http://www.bvambientebf.uerj.br/arquivos/guapi.htm>

Notas sobre os autores:

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

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

Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores - FFP. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais - PPGEDU/FFP-UERJ. Coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Fora da Sala de Aula - FFP/UERJ. Pesquisas desenvolvidas a partir dos seguintes campos do saber: Psicologia Social (Teoria das Representações Sociais), Pedagogia Social (Práticas Educativas, Formação Docente Ampliada e Grupos em situação de Empobrecimento), Filosofia (Filosofia Aristotélica, Retórica e Fenomenologia na abordagem transcendental) e Psicanálise (Abordagem Sándor Ferenczi).

Raquel Ribeiro Costa da Cunha Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

<https://orcid.org/0009-0003-8057-1590>

Doutoranda em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ/FFP, 2025), Mestre em Educação (UNESA, 2023), Mestre em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ/FFP, 2025), Especialista em Gestão Escolar, Supervisão e Orientação Pedagógica e Educacional (UNESA, 2022), Especialista em Estudos Literários (UERJ, 2007), Especialista em Psicopedagogia (UNIVERSO, 2006). Graduação em Letras - Língua Portuguesa (UNESA, 2005). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (UERJ/FFP). Professora do Estado do Rio de Janeiro. Experiência nas áreas de Educação e de Psicopedagogia.