



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ANTONIO PEREIRA

**OS EDUCADORES E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA
BASE EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA SOCIAL DO
PROJETO AXÉ**

**Salvador
2009**

ANTONIO PEREIRA

**OS EDUCADORES E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA BASE
EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA SOCIAL DO PROJETO AXÉ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para à obtenção do grau de Doutor em Educação.

ORIENTADORA PROF^a. DR^a. MARIA ORNÉLIA MARQUES
CO-ORIENTADORA PROF^a. DR^a. SANDRA REGINA SOARES

Salvador
2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

P489 Pereira, Antonio.
Os educadores e suas representações sociais da base epistemológica da pedagogia social do Projeto Axé [manuscrito] / por Antonio Pereira. – 2009.
234 f. ; 29 cm.
Printout (fotocópia).
Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2009.
“Orientação: Profa. Dra. Maria Ornélia Marques, Programa de Pós-graduação em Educação – FACED/UFBA; Co-orientação: Profa. Dra. Sandra Soares, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - UNEB.”
1. Educação social. 2. Epistemologia. 3. Representação social. I. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. II. Marques, Maria Ornélia. III. Soares, Sandra. IV. Título.

CDD 370.115098142

Ficha Catalográfica elaborada por Terezinha Lima Santos CRB-5/1393.

ANTONIO PEREIRA

**OS EDUCADORES E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA BASE
EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA SOCIAL DO PROJETO AXÉ**

Tese aprovada como requisito parcial
para obtenção do grau de Doutor em
Educação, Universidade Federal da
Bahia, pela banca examinadora
constituída pelos professores:

Maria Ornélia da Silveira Marques (Orientadora)
Doutora em Educação, Universidade de São Paulo

Sandra Regina Soares (Co-orientadora)
Doutora em Educação, Université de Sherbrooke, USHERB. Canadá

Maria Stela Graciani
Doutora em Educação, Universidade de São Paulo

Fernanda Gonçalves Almeida
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia

Celma Borges Gomes
Doutora em Sociologia, Institut des Hautes Études de
L'Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris

Salvador, 16 de dezembro de 2009.

A quem posso dedicar este trabalho a não ser aquelas
Pessoas que sempre estiveram comigo !?
A meu Pai Jeová-Nissi, que me ensina a Viver,
Os meus filhos Gabriel e Thiago que me ensinam a sonhar,
A minha esposa Tatiane que me ensina a amar,
A minha mãe Celina que me ensina a paciência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço na dialética da emoção-razão-emoção:

Á Professora Ornélia pela acolhida da orientação desde o início da construção desta tese, mostrando o melhor caminho que eu precisaria seguir para elaboração da mesma;

Á Professora Sandra pelos direcionamentos seguros nos caminhos da Teoria das Representações sociais;

Á professora Celma que me mostrou outra face do conhecimento que eu tentava produzir em especial a influência dos movimentos sociais na questão dos/as meninos/as de rua;

Á professora Fernanda que conduziu o meu olhar ainda na época da leitura do seu livro “De olho na rua: o Axé integrando crianças em situação de risco” e quando do exame de qualificação, para questões que eu não percebia sobre o Axé;

Á Stela Graciani que através da leitura do seu livro “Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida”, representou um porto seguro na minha briga com o objeto de pesquisa antes mesmo da aprovação na seleção para o doutoramento;

Aos Educadores do Projeto Axé: da Unidade de Rua, Unidades Educativas e do Centro de Formação, pela fantástica renovação em mim de que apesar de tudo a educação ainda pode ser (e continua) política,

Em especial a César La Rocca, Valda Vilanova, Caubi Nova, Fernanda Tourinho, Moises, Verônica, Lourdes que abriram as portas do Projeto Axé para que eu realizasse esta pesquisa, sem eles não seria possível;

Aos professores do Programa que muito me ensinaram que o conhecimento também funciona para nos tornar humildes, em particular aos professores:

A Teresinha Fróes que sem querer profetizar, profetizou conflitos e autonomia na minha forma de pensar o conhecimento, mesmo a academia ainda me prendendo com os seus grlhões;

A Dante Galeffi, que pela atitude fenomenológica me ensinou que a filosofia mora no lugar das incertezas e que não germina em terras molhadas de certezas e secas de interrogações;

A Celi Taffarel pela esperança em me renovada de que ainda é possível sonhar uma sociedade mais justa e igualitária apesar da aparente força do capitalismo e de suas ilusões;

Aos colegas da turma de doutoramento 2006.1 em particular a Ivone Mello, Zé Carlos, Alcir Horácio que com as suas atitudes e contradições foram pontes para o meu processo de aprender;

Aos colegas e professores (Sandra Soares e Maria de Lourdes Ornellas) da disciplina Educação e Representação Social, do Programa de Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, que com muita discursão na contradição e no conflito me ensinaram o que (não) era representação social;

As amigas-irmãs de sempre Dídima, Lins, Lúcia, Ivonete, Raidalva pelo compartilhamento das minhas aflições na construção desta tese;

A minha irmã de Sangue e de Fé Valdeci que sempre esteve orando a Deus pela minha vitória;

A UNEB e em particular ao Departamento de Educação – Campus XV pela oportunidade de minha qualificação intelectual.

*A sabedoria já edificou a sua casa, já lavrou as suas sete colunas.
Já abateu as carnes e misturou o seu vinho, e já preparou a sua mesa.
Já ordenou às suas criadas,
e está convidando desde as alturas da cidade, dizendo:
Quem é simples, volte-se para cá.
Aos faltos de senso diz:
Vinde, comi do meu pão e bebei do vinho que tenho misturado.
Deixai os insensatos e vivei; e andai pelo caminho do entendimento.*

Provérbios de Salomão, 9:5-6

RESUMO

Essa tese é um estudo sobre as representações sociais de educadores do Projeto Axé sobre a base epistemológica da educação social dessa Instituição. O objetivo foi conhecer as representações sociais desses educadores a partir da identificação do núcleo central e sistema periférico e da estruturação dos discursos através da entrevista e análise de conteúdo das matérias de jornais de circulação estadual e regional. E de posse dessas análises inferenciar sobre o processo de objetivação e ancoragem que são os elementos que permitem conhecer as representações construídas pelos sujeitos. As teorias de sustentação dessa pesquisa foram aquelas que compõem a base epistemológica da pedagogia social do Projeto Axé, quais sejam, freireana, lacaniana, vygotskyniana, piagetiana, walloniana, além dessas utilizamos a Teoria das Representações Sociais para compreender o pensamento social dos educadores. A pesquisa foi na concepção da qualitativa em que adotamos como procedimentos metodológicos a Associação Livre de Palavras (ALP), análise de matérias de jornal e a entrevista semi-estruturada; respectivamente, analisadas pelo EVOC 2000, um software construído por Vêrges com o objetivo de fazer análise quantitativa de maneira a indicar o núcleo central e sistema periférico de uma representação social, e pela Análise de Conteúdo a partir de Bardin. Na primeira fase deste estudo participaram 30 educadores que fizeram a ALP a partir do termo evocado *referencial teórico da educação social do Projeto Axé* e na segunda etapa as entrevistas foram com 2 assessores pedagógicos e 13 educadores. Em ambas as etapas foram definidas as categorias, sendo que existiam aquelas *a priori* devido à natureza dessa pesquisa. Os resultados da análise de conteúdo das matérias jornalísticas demonstraram que o discurso presente é do referencial de Freire, Lacan e Piaget, ausente, portanto os referenciais de Vygotsky e Wallon. A ALP/EVOC mostrou que a base epistemológica é representada pelo referencial de Paulo Freire, pois são as categorias dessa teoria que se configuraram como núcleo central, sendo que a do referencial de Lacan e Piaget se encontram como sistema periférico, portanto o que é representado é um referencial, o de Freire. As entrevistas mostraram que existe um discurso razoavelmente estruturado em torno do referencial de Freire, porém a experiência dos educadores em relação ao diálogo pedagógico indica dicotomia entre o discurso e a prática. A objetivação e ancoragem dessas representações indicaram que o referencial de Freire torna familiar os outros referenciais: os de Lacan, Piaget, Vygotsky, Wallon; e que a ancoragem desse referencial está no diálogo como *conversação* e como *discurso*.

Palavras-chave: Epistemologia. Educação Social. Representação Social. Objetivação. Ancoragem. Projeto Axé. Educadores Sociais.

ABSTRACT

THE EDUCATORS AND ITS SOCIAL REPRESENTATIONS OF BASE EPISTEMOLÓGICA OF THE SOCIAL PEDAGOGIA OF PROJECT AXÉ

This thesis is a study on the social representations of educators of the Axé Project on the epistemológica base of the social education of this Institution. The objective was to know the social representations of these educators from the identification of the central nucleus and peripheral system and of the estruturação of the speeches through the interview; e, of ownership of these analyses, to inferenciar on the process of objetivação and anchorage that are the elements that allow to know the representations constructed for the citizens. The theories of sustentation of the research had been those that compose the epistemológica base of the social pedagogia of the Axé Project, which are, freireana, lacaniana, vygotskyniana, piagetiana, walloniana, also use the Theory of the Social Representations to understand the social thought of the educators. This inquiry was elaborated in the conception of the qualitative research where we adopt as metodológicos procedures the Free Association of Palavras (ALP) and the half-structuralized interview; respectively analyzed for EVOC 2000, a software constructed for Vêrges with the objective to make quantitative analysis in way to indicate the central nucleus and peripheral system of a social representation, and for the Analysis of Content from Bardin. In the first phase of this study 30 educators had participated who had made the ALP from the evoked term referencial theoretician of the social education of the Axé Project and in the second stage the interview had been with 2 pedagogical assessors and 13 educators. In both stages, the categories had been defined, being that they existed that a priori due to nature of this research. The results of the ALP/EVOC had shown that the epistemológica base is represented by the referencial of Pablo Freire, therefore are the categories of this theory that if had configured as central nucleus, being that of the referencial of Lacan and Piaget if they find as peripheral system, therefore what it is represented is a referencial, of Freire. The interviews had shown that a structuralized speech around the referencial of Freire exists reasonable, however the experience of the educators in relation to the pedagogical dialogue indicates dichotomy between the speech and the practical one. The objetivação and anchorage of these representations had indicated that the referencial of Freire becomes familiar the other referenciais, of Lacan, Piaget, Vygotsky, Wallon; e that the anchorage of this referencial is in the dialogue as conversation and as speech.

Key words: Epistemologia. Social education. Social representation. Objetivação. Anchorage.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Demonstrativo dos cursos de formação de educadores encontrados nos relatórios específicos do Projeto Axé	63
Quadro 2	Lista das matérias de jornais de circulação estadual que falam sobre a base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé	144
Quadro 3	Lista das matérias de jornais de circulação nacional que falam sobre a base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé	144
Quadro 4	Lista das palavras evocadas da expressão indutora: referencial teórico da educação social do Projeto Axé	147
Quadro 5	Frequência (nº) e posição das palavras evocadas pelos educadores da expressão indutora referencial teórico da educação social do Projeto Axé	162
Quadro 6	Frequência e ordem média das evocações da expressão indutora “referencial teórico da educação social do projeto axé”	163
Quadro 7	Categorização das evocações	170
Figura 1	Quadro de quatro casas	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Sexo, faixa etária e cor dos educadores sociais	138
Tabela 2	Escolarização e tempo de atuação dos educadores sociais	139
Tabela 3	Categorização das unidades de significação encontradas nas matérias de jornais de circulação estadual e nacional	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACOPAMEC	Associação das Comunidades Paroquiais de Mata Escura e Calabetão
ALP	Associação Livre de Palavras
CERES	Centro de Estatística Religiosa e Investigação Social
CNBB	Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil
DNC	Departamento Nacional de Crianças
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EVOC	Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations
FEBEMs	Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDAC	Fundação da Criança e do Adolescente
IBRADES	Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Social
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
ONG	Organização Não-Governamental
SAM	Serviço Nacional de Menores

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	DETERMINANTES HISTÓRICOS QUE EXPLICAM O ADVENTO DA EDUCAÇÃO-PEDAGOGIA SOCIAL DE RUA NO BRASIL	25
2.1	A INFANCIA E ADOLESCÊNCIA ORFÃ E ABANDONADA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA	26
2.2	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA	34
3	O PROJETO AXÉ E O SEU MODELO EDUCAÇÃO-PEDAGOGIA SOCIAL DE RUA: Estrutura Organizacional e Pedagógica	43
3.1	A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL	43
3.2	A METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO SOCIAL	46
3.3	A BASE EPISTEMOLÓGICA	52
3.4	O CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL	59
4	A BASE EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA SOCIAL DE RUA PROJETO AXÉ: Síntese analítica dos referenciais de Freire, Vygotsky, Wallon, Piaget e Lacan	66
4.1	OS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA BASE EPISTEMOLÓGICA	68
4.1.1	O humanismo	68
4.1.2	O materialismo	71
4.1.3	O estruturalismo	75
4.2	FREIRE E O DIÁLOGO PEDAGÓGICO	78
4.3	VYGOTSKY E A MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM	86
4.4	WALLON E A EMOÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGENCIA	90
4.5	PIAGET E A AÇÃO COMO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	96

4.6	LACAN E O DESEJO COMO ESTRUTURANTE DA VIDA PSÍQUICA	102
5	TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DO PENSAMENTO PSICOSSOCIAL DOS EDUCADORES DO PROJETO AXÉ: O Modelo Processual e Estrutural	112
5.1	A ANCESTRALIDADE DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	113
5.2	O MODELO PROCESSUAL DE MOSCOVICI	121
5.2.1	Comunicação como processo de formação de uma representação social	122
5.2.2	A objetivação e ancoragem como categorias analíticas da representação social	123
5.3	O MODELO ESTRUTURAL DE ABRIC	126
6	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO: A representação social no contexto da pesquisa qualitativa e os procedimentos da análise documental, Associação Livre de Palavras (ALP) e da entrevista	129
6.1	A PESQUISA QUALITATIVA E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL	129
6.2	AS TÉCNICAS ASSOCIATIVAS E INTERROGATIVAS: Análise documental, ALP e a Entrevista	131
6.2.1	A análise documental	132
6.2.2	A Associação Livre de Palavra (ALP)	133
6.2.3	A entrevista	134
6.3	O PROCESSO DE RECRUTAMENTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	135
6.3.1	Os sujeitos da pesquisa	137
6.4	DESENVOLVIMENTO DA RECOLHA DOS DADOS	140
6.5	TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS DAS MATÉRIAS DE JORNAIS, ALP E DA ENTREVISTA	143

6.5.1	Análise de conteúdo das matérias de jornais	143
6.5.2	Análise da ALP com o uso do EVOC	145
6.5.3	Análise de conteúdo das entrevistas	148
7	OS DISCURSOS DOS EDUCADORES EM RELAÇÃO A BASE EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA SOCIAL DO PROJETO AXÉ: Análise em busca de elementos indicativos de representação social	152
7.1	ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS MATÉRIAS DE JORNAIS	152
7.1.1	Dimensão conceitual	153
7.1.1.1	Conceito, formação, princípio educativo	154
7.1.2	Dimensão epistemológica	156
7.1.2.1	Os referenciais teóricos: Diálogo, desejo, ação, mediação, emoção	156
7.2	ANÁLISE E DISCUSSÃO DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (ALP)	162
7.3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS	172
7.3.1	Dimensão Conceitual	172
7.3.1.1	Conceito da Educação Social	172
7.3.1.2	Princípio Educativo da Educação Social	177
7.3.2	Dimensão Epistemológica	180
7.3.2.1	Diálogo Pedagógico	181
7.3.2.2	Mediação	184
7.3.2.3	Emoção	188
7.3.2.4	Ação	192
7.3.2.5	Desejo	195
7.3.3	Dimensão da Experiência	201
7.3.3.1	Experiências dos Educadores no trato com os referenciais teóricos	201
7.3.3.2	A Relação Educador-Educando	207
8	A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS EDUCADORES SOBRE A BASE EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA SOCIAL DO PROJETO AXÉ: Os processos de objetivação e ancoragem	210

8.1	OBJETIVAÇÃO - O REFERENCIAL TEÓRICO QUE (SE) TORNOU FAMILIAR O NÃO-FAMILIAR	211
8.2	ANCORAGEM - O COMUNICADO E O DISCURSO COMO SABER UTIL DO REFERENCIAL TEÓRICO FAMILIAR	215
9	CONCLUSÃO	220
	REFERÊNCIAS	226
	APÊNDICES	252

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho buscou compreender a representação social de educadores do Projeto Axé sobre a base epistemológica da Pedagogia Social de Rua dessa Instituição, por ser um modelo de educação social com o objetivo de ressocialização de meninos e meninas *em situação de risco social e pessoal*. O Projeto Axé surgiu nos anos de 1990 na cidade de Salvador, sob a direção do educador Cesare La Rocca e financiada pela instituição italiana Terra Nuova.

O nosso interesse por esse tema vem desde 1997 quando estudante do curso de pedagogia e trabalhando como educador social na Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC) da Bahia, que começamos a deparar com várias situações, problemas, conflitos em torno da educação social e da educação profissional; como, por exemplo, a ação educativa que acontecia tanto na rua e no espaço interno da Instituição que não era refletida, teorizada; as dificuldades eram muitas para implementar as teorias que serviam de base do processo educativo, como as de Freire, de Piaget, de Lacan e outras; formação do educador aligeirada; a iniciação profissional baseada em antigos ofícios em que a dimensão manual era mais explorada do que a intelectual, dentre outros problemas.

Desse último problema, surgiu o tema da nossa dissertação de mestrado sobre o modelo de educação profissional da FUNDAC no sentido de desvelar, através da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, como era o processo de educação profissional dessa Instituição e sua relação com o contexto produtivo nacional. Constatamos que era um modelo baseado na concepção da monotecnia de ensino profissional, distanciado do atual mercado de trabalho e, por isso, desvinculado dos conteúdos do mundo do trabalho e que servia mais para ocupar o tempo ocioso dos/as meninos/as do que para lhes garantir a aprendizagem de uma profissão.

A pesquisa de mestrado nos indicou várias outras questões que precisariam ser investigadas no doutoramento; porém optamos por aquela identificada ainda na época de atuação como educador social, que envolvia a dimensão da epistemologia da educação social por ser algo que precisa de uma urgente reflexão, já que não encontramos na literatura educacional pesquisa envolvendo essa dimensão, porém outras, como as de Costa (1991) que fazem uma crítica e reflexão política em torno

dessa educação a ponto de dizer que é uma educação não de ressocialização dos/as meninos/as, mas de sua emancipação social.

Já os estudos de Graciani (2001) analisam a educação social a partir das experiências de educadores com os meninos e meninas da cidade de São Paulo. Esta é uma das primeiras pesquisas que evidenciam como é a educação social de rua a partir do referencial teórico de Paulo Freire. Assume desde o início que a educação social de rua é um tipo de educação popular e que pretende a emancipação dos meninos e meninas que têm condições de vida material opressora.

A pesquisa de Almeida (2001) parte da análise das representações de educadores para compreender sua prática educativa, através da idéia de meninos de rua, de educação de rua, de cidadania, de instituições educacionais que, respectivamente, estão representadas pela idéia de pobreza e desestruturação familiar, vínculo e afetividade, dignidade, escola sem qualidade dentre outras que os educadores carregam como ideologias.

O estudo de Caro (2003), que realizou uma pesquisa de cunho psicológico de maneira a identificar aspectos da personalidade do educador que se construía na prática da educação social de rua, foi evidenciando aspectos positivos e negativos como auto-estima, empatia, resiliência, dentre outros. Tais aspectos estão presentes tanto na prática dos educadores como na formação que recebem nas instituições por onde passam.

Oliveira (2004) analisa o trabalho de educadores na cidade de São Paulo tendo como pano de fundo sua própria experiência como educador social. Narra vários depoimentos de educadores sobre as suas trajetórias como educador social, seus desejos e frustrações. Analisa tais depoimentos a luz da pedagogia do oprimido e da teologia da libertação, tendo na teoria de Paulo Freire o foco das reflexões, bem como na pedagogia da presença fundada por Antonio Costa.

Adad (2006) fez um estudo com educadores de rua de maneira a compreender as suas percepções filosóficas em relação a suas experiências como educadores sociais, como eles criam e recriam suas práticas educativas em relação aos meninos em situação de risco social. A teoria utilizada para compreender essas percepções foi a sociopoética com bases em Jacques Gauthier que objetiva criar conceitos a partir das histórias de vida de determinado grupo social. Já os estudos de Valle (2007) investigam o *Programa Crer com as Mãos*, da cidade de Vitória, no

Espírito Santo, procurando compreender o que é ser educador social de um programa institucional.

Souza (2007) realizou uma pesquisa sobre o Projeto Axé procurando evidenciar como se articula o pensamento do educador social do Axé com o pensamento histórico de mudança do terceiro setor e da própria instituição. Mas antes deste estudo existe o de Almeida (2000) que buscou compreender o Projeto Axé numa perspectiva etnográfica, desvelando sua estrutura organizacional e pedagógica. Rodrigues (2001) também pesquisou essa Instituição do ponto de vista antropológico em busca dos significados da infância presente na proposta educativa do Axé.

Diante desses estudos, víamos que o nosso caminho tinha sentido na busca da compreensão da base epistemológica da educação social. Pensamos, inicialmente, em continuar investigando a FUNDAC, porém não seria possível porque a metodologia de intervenção que usava era a do Projeto Axé, que num processo de transferência de tecnologia educacional tinha formado o quadro de educadores da Fundação. Optamos em estudar esse tema tendo o Projeto Axé como campo de investigação, já que apresentava uma ação educativa estruturada em torno de uma metodologia de intervenção composta pelas etapas da paquera, namoro e aconchego pedagógico, bem como dos referenciais teóricos como os de Freire, Wallon, Vygotsky, Piaget, Lacan, dentre outros, como evidenciam vários documentos do Axé.

Faltava ainda decidir os aspectos teóricos e metodológicos da investigação que recaíram na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, porque o interesse era compreender a representação dos educadores do Projeto Axé sob a base epistemológica da educação social dessa Instituição, já que a sua atitude como educador depende da representação que construiu em torno dessa base.

A leitura e análise dessa Teoria fizeram emergir as questões da pesquisa: Qual é a representação social dos educadores do Projeto Axé sobre a base epistemológica da pedagogia social desta Instituição? E como essa base epistemológica foi objetivada e ancorada nas representações dos educadores?

Os objetivos dessa investigação foram: conhecer as representações sociais dos educadores sobre a base epistemológica da pedagogia social do Projeto Axé; analisar as matérias de jornais que falavam dessa base, de maneira a evidenciar o conteúdo e a formação da representação dos educadores; identificar através da

Associação Livre de Palavras (ALP) as categorias que compunham o núcleo central e o sistema periférico dessa representação, já que são indicadoras do objeto que é representado; analisar os discursos dos educadores através da entrevista semi-estruturada de maneira a perceber como essa base está estruturada; inferenciar através dos resultados da análise documental (matérias de jornais), da ALP e das entrevistas os processos de objetivação e ancoragem da base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé.

A fundamentação teórica desse estudo perpassou pelo campo da *educação geral, educação popular, formação social brasileira, história da infância e adolescência* marginalizada como os estudos de Paulo Freire (1978; 1979; 1983; 1987; 1995; 1996; 1997; 2000; 2005; 2006;2007), Saviane (1991a;1991b) Álvaro Pinto (1997), Wanderley (1986), Paiva (1986;1987), Warde (1983), Prado Junior (1994), Ribeiro (1982), Marcílio (1997;1998); da *educação social e sociologia da juventude*, como a produção de Graciani (2001), Almeida (1982, 2000, 2003, Ataíde (1993, 2002); da *psicologia da aprendizagem e desenvolvimento* de Piaget (1972; 1974; 1976; 1983), Wallon (1975;1981;1989;1995;1999;2007), e Vygotsky (1993; 1994; 1998; 2007), pela *psicanálise* de Freud (1996;1997), Lacan (1983;1988;1992;1995;1996;1998;1999), pela *psicologia social* de Moscovici (1978, 1994; 2003, Jodelet (2001; 2005), Sá (1996;1998), dentre outros, com o intuito de compreender as categorias analíticas que serviriam de ponte para a análise das categorias empíricas dessa pesquisa.

A investigação foi na concepção qualitativa e, embora a pesquisa de representação faça parte deste modelo, não adota as nomenclaturas usualmente empregadas para diferenciar dentro das qualitativas de que tipo: se é um estudo de caso, uma etnografia, uma pesquisa-ação; posto que se trabalhe com o pensamento psicossocial de grupos de sujeitos sediados ou não em uma instituição; além disso, a própria pesquisa de representação utiliza procedimentos que às vezes são particulares dela, como a ALP, outras vezes utiliza os mesmos procedimentos das pesquisas qualitativas, como as entrevistas diferenciando-se apenas na análise dos dados. Há que se falar que isso não significa que se excluam os vários tipos de pesquisa qualitativa da pesquisa de representação, mesmo porque uma representação deve e precisa ser conhecida a partir dos diversos tipos de pesquisa qualitativa e mesmo da chamada pesquisa quantitativa.

Utilizamos como primeiro procedimento a análise de conteúdo de 27 matérias de jornais de circulação estadual e nacional para identificar o conteúdo e formação da representação. O segundo foi a Associação Livre de Palavras (ALP) com 30 educadores a partir do termo evocado *referencial teórico da educação social do Projeto Axé*, para identificar o núcleo central e sistema periférico da representação social através da análise quantitativa processada pelo Software EVOC2000, elaborada por Vésiges (2002). A entrevista foi o terceiro procedimento com 13 educadores e 2 assessores pedagógicos para conhecer como estão estruturados os discursos em torno da base epistemológica.

Nas discursões dos dados, levamos em consideração tanto os referenciais que formam a base epistemológica da educação social do Axé (Freire, Vygotsky, Wallon, Piaget, Vygotsky e outros), como a Teoria das Representações Sociais de Moscovici, sendo que estes referenciais foram trazidos no bojo dos depoimentos dos educadores para melhor compreender os seus discursos sobre essa base.

A importância científica da tese é a de contribuir para o avanço dos estudos da educação social de meninos e meninas *em situação de risco social* no que tange à compreensão das epistemologias educacionais que embasam à prática educativa concreta do educador social; sendo que, estudá-la à luz da Teoria das Representações Sociais significa desvelar a teoria subjacente, consensualmente, (re)elaborada e aceita pelos sujeitos que fazem uso dessa educação. Como Moscovici (1978) defende, não é o modelo científico que está reproduzido na mente dos sujeitos que vivenciam um objeto científico, mas esse objeto ressignificado, psicossocialmente, é que mantém alguma relação com o científico, porém se afastando dele é que molda as atitudes dos sujeitos.

A importância social desse estudo está em contribuir para o fortalecimento da visão emancipadora da educação social, a partir do debate e da reflexão crítica em torno de questões e problemas relacionados à educação de meninos e meninas *em situação de risco social*, em particular aquelas que dizem respeito à epistemologia e a prática educativa concreta dos educadores sociais, que parece ser pouco discutida e analisada por aqueles que pensam e fazem a educação social, a prova disso está nas poucas pesquisas que estudam esse objeto na perspectiva epistemológica.

Este trabalho está estruturado em nove capítulos incluindo a introdução e conclusão. No Capítulo 2, realizamos uma revisão de literatura sobre os aspectos

históricos e sociais da questão dos/as meninos/as marginalizados/as, pois foram estes aspectos que possibilitaram o surgimento, na contemporaneidade, de uma educação específica, nos anos de 1990, para essa população que vivia e ainda vive nas ruas em busca de sobrevivência. Buscamos conceituar e fazer um breve histórico da educação social e em particular da educação social de rua de maneira a evidenciar seu processo de institucionalização e legitimação no Brasil.

No Capítulo 3, explicitamos sobre o modelo de educação social do Projeto Axé, para isso abordamos aspectos formativos, epistemológicos e educativos deste modelo evidenciando se tratar de uma ação particular de uma Instituição que desde o seu nascimento teve por identidade a estruturação dessa educação. Tal modelo se legitimou a ponto de ser transferido para outras instituições que também assistem crianças e adolescente *em situação de risco social*.

No Capítulo 4, aprofundamos as análises sobre os aspectos epistemológicos da pedagogia social do Axé evidenciando as teorias em suas dimensões filosóficas, sociais e pedagógicas quando era possível. Tudo isso foi feito de maneira sintetizada, pois o objetivo era evidenciar os esquemas científicos dessa base, já que também serviria para analisar os dados, juntamente com a Teoria das Representações Sociais. Delinear essas teorias foi uma tarefa árdua e complexa porque cada teoria se vinculava a matrizes sócio-filosóficas diferentes, contraditórias entre si.

Sabemos que em uma pesquisa de doutoramento se exige trabalhar com um ou no máximo dois referenciais para analisar os dados para não correr o risco da superficialidade epistemológica. Neste trabalho, pela natureza do objeto que trata de referenciais que compõem a base epistemológica de uma pedagogia, optamos em estudar essa base no seu conjunto e não separadamente para que a análise não ficasse incompleta, isso significou também assumir riscos de todo tipo principalmente aqueles relacionados a teorias quanto a incoerências, equívocos, reduções, erros de interpretação. E para diminuir tais questões é que recorreremos a transcrições textuais de várias passagens das teorias, o mesmo ocorreu com a análise e interpretação dos dados em que também buscamos fazer essa vigilância epistemológica.

Neste sentido, é que esse texto ficou bastante denso e carregado de transcrição textual a ponto de, em alguns momentos, ser repetitivo e aparentemente

desnecessário, porém não foi, devido a natureza do objeto e dificuldade do pesquisador na complexão dessas teorias.

Nos Capítulos 5 e 6, delineamos teórica e metodologicamente a Teoria das Representações Sociais tanto a de Moscovici, como a de Abric porque ambas foram usadas neste estudo. Buscamos fazer a relação entre as indicações metodológicas desta teoria, como por exemplo, a técnica da associação livre, a entrevista e a análise de conteúdo de matérias jornalísticas, com o nosso trabalho de investigação de maneira que evidenciamos todo o processo de organização, sistematização e análise dos dados sempre à luz desta Teoria.

No Capítulo 7, apresentamos os resultados da análise dos dados dos procedimentos da análise de conteúdo das matérias de jornais, ALP e da entrevista buscando identificar os elementos indicadores da representação social dos educadores em relação à base epistemológica. No capítulo 8, evidenciamos no processo de objetivação e ancoragem os elementos que indicam a representação dos educadores e na conclusão retomamos, em linhas gerais, toda a estrutura do trabalho, evidenciando as questões, os objetivos, as análises e sintetizando os resultados da pesquisa.

2 DETERMINANTES HISTÓRICOS QUE EXPLICAM O ADVENTO DA EDUCAÇÃO-PEDAGOGIA SOCIAL DE RUA NO BRASIL

Neste capítulo, vamos analisar a educação social de rua e sua inserção no contexto histórico da questão dos meninos e meninas *de* e *na* rua das principais capitais do país, principalmente a partir dos anos de 1980, época em que ocorrem movimentos sociais em defesa dos direitos da infância e adolescência marginalizadas¹. Esta é ainda uma questão que será amplamente discutida por se tratar de uma produção social capitalista que ainda se verifica, sendo mesmo ampliada nos últimos tempos em que cada vez mais crianças e adolescentes pertencentes à classe pobre são excluídos dos direitos básicos, como alimentação, saúde, habitação, educação e outros.

Este processo de marginalização de parte dos filhos da classe pobre é uma questão histórica e social que se inicia com o sentimento de infância que o Brasil herda de Portugal e, conseqüentemente, de toda a Europa, onde a criança não era um ser importante para o mundo adulto, pelo menos até o Iluminismo – momento histórico quando se pode falar de sentimento *de* e *pela* infância. A criança passa a ser motivo de preocupação, sendo vista como sujeito incompleto que precisava de garantias para chegar à vida adulta.

O costume de abandonar crianças é, em parte, explicado porque até a Idade Média não existia uma concepção ou sentimento² de infância e adolescência, que só veio a ocorrer, pelo menos, segundo Ariès (1981), no início da Idade Moderna e Contemporânea.

¹ Este termo está sendo utilizado neste trabalho para designar que a exclusão social é uma imposição do sistema capitalista que em sua gênese é excludente. E embora esse termo, bem como o da exclusão social tenha sido substituído por outros, porque não mais representam as muitas formas existentes de exclusão; porém, ainda acreditamos que eles têm uma construção histórica, sociológica, basta olhar os estudos de Perlman (1977) sobre as teorias da marginalidade para se perceber que este termo denuncia a contradição de um sistema, muito mais do que aqueles termos mais leves, porém menos carregado de denuncia, como são os termos: *integrados*, *vulneráveis*, *desfilhados*, *assistidos*, como propõe Castel (1998).

² Concepção ou sentimento de infância significa considerar as particularidades físicas e cognitivas, próprias da idade da criança, que devem ser respeitadas pelo adulto.

2.1 A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA ÓRFÃ E ABANDONADA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA

A infância e adolescência brasileiras também têm um histórico de indiferença social, principalmente aquela relacionada à classe excluída socialmente. No início da colonização, o Brasil não possuía crianças abandonadas porque a estrutura de povoamento pensada não permitiu a vinda de portugueses em grande escala para a colônia, além disso, como a formação social sempre está atrelada à economia, na época a extração do pau-brasil não permitiu a permanência fixa dos colonos.

O plantio da cana e a produção do açúcar iniciam a constituição de uma sociedade que na sua base piramidal era composta por negros, índios e homens livres; porém pobres. Na interfase dessa classe, os clérigos e os representantes da metrópole, e no topo os senhores de engenho. Essa sociedade, nos primeiros séculos de colonização, ficou conhecida como sociedade patriarcal, porque o senhor de engenho era a autoridade suprema, inclusive com poderes sobre a vila. Também era uma sociedade escravocrata porque a base da riqueza estava na mão-de-obra escrava que tudo produzia, conforme salienta Florestan Fernandes (1979), Gilberto Freyre (1989; 1990), Caio Prado Junior (1994), Sergio Buarque de Holanda (1995), Mirian Warde (1983), dentre outros.

O povoamento mais racional a partir das capitanias surgem também problemas de diversas ordens como o abandono de crianças recém-nascidas, conforme os estudos de Marcílio (1997). Quem trouxe os primeiros órfãos adolescentes para o Brasil, segundo Azevedo (1976), foram os jesuítas, quando fundaram os colégios primários, com o objetivo de que esses órfãos pudessem ajudar na empreitada de ensinar aos índios a língua portuguesa e outros conhecimentos.

Nessa fase da estruturação econômica e social, a educação não era elemento de desenvolvimento, como a conhecemos hoje, conforme afirmam Freitag (1986) e Romanelli (2002), e não poderia ser diferente, porque estava sob o domínio exclusivo dos jesuítas que aqui empreenderam uma educação livresca e distante das necessidades práticas da colônia, que objetivava educar os filhos das elites, formar os padres, catolizar os nativos, profissionalizar as crianças e adolescentes

órfãos e abandonados para que na fase adulta sobrevivessem financeiramente sem a ajuda da igreja.

Esse conhecimento desinteressado para a maioria da população, exceto para os órfãos, é que, segundo Romanelli (2002), contribuiu de um lado para modificar a estrutura social e de outro, para legitimar a divisão de classe entre dominante e dominado, pois mesmo com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o pensamento educativo da Igreja continuou a fazer parte da formação social brasileira. Essa educação foi, segundo Holanda (1995), elemento decisivo para na formação social brasileira com raízes nitidamente europeias e, especificamente, portuguesa.

A abolição foi o marco entre uma velha e uma nova sociedade, mas esta não poderia ter acontecido sem dois antecedentes importantes: o primeiro, a vinda da família real, que rompe definitivamente com a subordinação política e econômica brasileira em relação a Portugal, mesmo transferindo para a Inglaterra a nossa subordinação econômica; e a segunda foi o processo de independência que sacramentou, definitivamente, a autonomia do Brasil. Destes dois eventos históricos nasceria o germe da abolição, sob a pressão inglesa e de uma nova pequena elite intelectual, chamada de abolicionista, e a República, sob a pressão de uma pequena elite política brasileira.

Esses eventos oportunizaram a solidificação do sentimento de infância e adolescência abandonadas no país a partir da criação das Rodas dos Expostos, no século XVIII, pela Igreja Católica e apoiada pela coroa. As Rodas dos Expostos³ representaram a primeira política estruturada de assistência à criança e ao adolescente abandonados, sob a supervisão direta da Igreja; essa fase ficou conhecida como caritativa.

A roda objetivava não só salvar da morte material e espiritual as crianças abandonadas, como mostrar para a população a face caridosa da Igreja, e assim imbuí-la de um sentimento de solidariedade para com os infantes. Essas crianças eram oriundas das classes pobres outras, uma pequena parte, da classe rica e

³ A roda era um instrumento cilíndrico, rotativo, que ficava nos muros das igrejas, conventos e casas de rodas que permitiam colocar a criança enjeitada sem a identificação do enjeitador. A primeira roda data da Idade Média, século XII, na França, fundado pelo Frei Guy e assumido pelo Papa Inocêncio II, na Itália, quando resolve instalar nesse país uma Roda de Expostos, sob a supervisão desse Frei. Em Portugal, as primeiras Rodas datam do século XIII agregadas em hospitais, e só no século XV se alojam nas santas casas de misericórdia. No Brasil, é fundada uma Roda em Salvador, 1726. (MARCÍLIO, 1998)

outras, ainda eram filhos de índios. Mais tarde, no século XIX, junta-se a esse grupo os filhos dos escravos pós abolição da escravatura. A criança abandonada tanto poderia ser de relações conjugais ilegítimas como legítimas, sendo que eram em número maior os ilegítimos; inclusive, pertencentes à elite da época, que não admitia que filhos fora do casamento herdassem bens.

Segundo Marcílio (1997), essas crianças eram entregues nas rodas e destinadas para as mãos de amas-de-leite, que as criavam até os sete anos, época que deveriam voltar para a proteção da Igreja, o que nem sempre ocorria, pois as rodas não tinham internato suficiente para todas as crianças, principalmente para os meninos, que continuavam com as amas ou iam viver nas ruas em condições subumanas. Consideramos aqui a gênese do fenômeno atual de meninos(as) de/na rua das principais capitais do país, que jogados à própria sorte estão expostos a todo tipo de risco social e pessoal.

Ainda conforme esta autora, existiu uma segunda fase chamada filantrópica⁴, que surgiu a partir do século XIX e era uma política mista entre a iniciativa privada (população, Igreja) e a pública (câmaras municipais). Essa união entre o público e o privado é ocasionada, em parte, pela influência iluminista, que trazia a fé na ciência como solucionadora dos males da humanidade. Outra ideia oriunda dessa fase foi a dos higienistas, que combatem as rodas por ser lugar de alto índice de mortalidade de crianças e advoga para si o papel de redentora das crianças desvalidas.

As rodas foram extintas no século XX, mas ainda no século XIX foram criadas outras instituições de cunho particular, com o apoio da Igreja e do Estado para internar, principalmente, os meninos desassistidos, dando-lhes uma educação para o trabalho para que pudessem ser úteis à sociedade. A primeira instituição criada, no gênero, segundo Mata (1999), foi em Salvador: Casa Pia e Seminário de São Joaquim, fundados pelo irmão Joaquim. Aqui está, consideramos, o sentimento de juventude abandonada expressa por Joaquim que quando esteve em Salvador, observou muitos adolescentes vivendo nas ruas e praticando atos ilícitos. Ficou comovido e resolveu fundar uma instituição para esses jovens.

⁴ A filantropia é o reconhecimento da pobreza, da indigência e da miséria pelo Estado e pela sociedade, pois juntas procuram alternativas de minimização da pobreza de determinado grupo. É o controle da indigência, segundo Machado (1990).

No período republicano, as mudanças foram notadas nos diversos campos sociais, como, por exemplo, na educação novas idéias pedagógicas foram inseridas no sistema escolar brasileiro, como aquela de uma educação democrática de vertente deweyniana, no campo das políticas públicas, o Estado assume, definitivamente, a assistência a crianças e adolescentes marginalizados quando institui o Código de Menores de 1927, no governo de Washington Luís. Essa fase de proteção foi chamada de assistencial – época do Estado do Bem-Estar Social⁵. O Código representou as primeiras intenções desse Estado de proteger o *menor* abandonado e marginalizado. O Código instituía ações punitivas para os adolescentes delinquentes e ações de proteção para os abandonados/marginalizados, criando também a figura do juiz de menores, bem como instituições como o DNC em 1919, o SAM em 1941 e a Funabem em 1964.

Essa fase assistencial perdura por todo o período militar quando se ampliam não apenas as ações da Funabem como a própria regionalização da Instituição ou pelo menos a sua concepção em que cada Estado da Federação vai adaptando-a conforme as suas necessidades. Nos anos de 1970, ainda sobre a influência do Estado do Bem-Estar e graças às pressões das Declarações dos Direitos da Criança, o Estado brasileiro definitivamente se responsabiliza pela proteção de todas as crianças e adolescentes com a criação do Estatuto do Menor (1979), ampliando as ações da Funabem e, conseqüentemente, do juiz de menores, como sinalizam Marcílio (1998) e Frontana (1999).

Mas, mesmo com alguma proteção, a criança e o adolescente pertencentes à classe pobre continuam sendo vitimizados pela pobreza extrema, pela ausência de políticas públicas e de uma maior conscientização social de que eles precisariam de proteção que garantisse a sua chegada à vida adulta. Tudo isso faz surgir, na metade do século XX, o fenômeno de meninos e meninas de rua nas principais capitais do país, como mostram os estudos de Ferreira (1979), de Ribeiro (1987), de Silva (1987) e outros.

Cada um, a seu modo, aponta a década de 70 como o momento do aparecimento, mais sintomaticamente, de meninos e meninas da classe pobre

⁵ O Estado do Bem-Estar Social ou também chamado de *Welfare State* ou Estado Providência foi pensado como o principal articulador da vida social, econômica, política e cultural no capitalismo dos anos modernos e que sua atuação principal era garantir equidade social, dentre outras tarefas que lhe foram delegadas, como sinaliza Frigotto (1996).

sobrevivendo e convivendo nas ruas das principais capitais do país. Sabe-se que este fenômeno está diretamente ligado ao mundo do trabalho, porque a redução dos ganhos salariais dos trabalhadores da classe baixa e a perda de emprego destes obrigam que toda a família do trabalhador, inclusive os filhos menores, vão às ruas em busca de alguma renda que contribua para o sustento da casa.

Outra causa desse fenômeno, segundo os mesmos estudos aqui mencionados, aponta para o êxodo rural de famílias inteiras que sobreviviam muito mal no campo, e vêm para a cidade grande em busca de melhores oportunidades. Não encontrando, sobrevivem em condições muitas vezes piores do que aquela que viviam no campo; este é um problema histórico desde a opção econômica no Brasil-Colônia e depois no Brasil-República, que resultou e perpetuou a miserialização de uma parte da classe trabalhadora, excluindo-a de quase todos os bens produzidos socialmente.

Isso deixou gerações inteiras de famílias vivendo nas ruas, sendo que os/as meninos/as de e na rua padecem muito mais do que seus pais, porque estão vivendo em um momento de intensa crise social, econômica e de valores, que os obrigam a ter muitas responsabilidades antes do tempo, como por exemplo, se inserirem no mundo do trabalho, como mostra os estudos de Ataíde (2002).

Nesse sentido, é que Almeida (1982, p. 12) afirma que “são as classes trabalhadoras, em contínua pauperização, que geram o menor abandonado. Em suma: é o maior abandonado que abandona o menor abandonado”. Tudo isso leva essas crianças às ruas em busca de sobrevivência: contudo, a rua é um espaço de contradição entre individualidade e coletividade em que interesses particulares e coletivos geram conflitos nesse espaço, que põem em risco a vida deles.

Morar na rua, como afirma Damatta (1997, p. 54-55), significa rompimento com um determinado grupo social que tem uma referência de sociabilidade; esse rompimento não é sem punição, pois não se pode “transformar a casa na rua e nem a rua na casa”, sem macular uma ou outra e no caso da rua na casa, corre-se o risco de adentrar no processo de marginalização, como temos assistido com os meninos e meninas de rua; isso acontece porque a “rua é local de individualização, luta e de malandragem. Zona onde cada um deve zelar por si, enquanto Deus olha por todos”.

Nesse espaço, as crianças e adolescentes marginalizados passam por todo o tipo de situação agressiva, como o espancamento, o estupro, a exploração sexual,

o uso de drogas, o assediamento, etc. Esses meninos/as são invisíveis para a sociedade e contra esse estado de coisa, reagem contra tudo e todos de maneira também agressiva. Tal situação os faz perder a identidade de indivíduos, o que significa dizer, segundo Teixeira (1996, 1999), que eles perdem a referência constituidora de identidade, como o trabalho, a escola, a posse de algum bem; como esses elementos de individualidade não fazem parte da vida desses meninos e meninas, logo não são indivíduos e nem pertencem a uma classe. Essa invisibilidade deixa marcas profundas a ponto de mudarem da condição de marginalizados para marginais.

No entanto, afirmamos que a rua nem sempre foi e é território de conflito contra a criança; por exemplo, as crianças de bairro pobre continuam brincando nas ruas empinando arraias, jogando bolas de gude e outras brincadeiras, e nem por isso são consideradas *pivetes* e ou *pequenos bandidos*. Quando eles resolvem sair de seus *guetos* e, por uma necessidade antropológica, vão (ou invadem como são percebidos pelo povo comum) as ruas dos centros das cidades ou bairros considerados de elite, surge um sentimento hostil e de hostilização que transforma a condição dos meninos de mocinho para bandido, que deve a todo custo ser retirado das ruas por ameaçar a segurança dos cidadãos bem-nascidos.

Marques (1997, p 10) diz que isso explica porque as famílias pobres têm medo de deixar seus filhos à própria sorte, e assim procuram mantê-los sempre ocupados entre a escola e a casa, porque “a rua deixou de ser uma das referências tradicionais de socialização de jovens e passou a ser o espaço de perigo”.

Para Espinheira (2001), a sociedade é intolerante para aquelas populações que sobrevivem nas ruas; mas essa intolerância é antes a de um sistema capitalista contraditório que fabrica a pobreza e a exclusão de uma parte da população. As crianças e os adolescentes da classe pobre são vítimas das condições estruturais que desestabiliza suas famílias, que tem como resultado final a degradação humana desses meninos e meninas, que buscaram refúgio nas ruas.

Por outro lado, Ataíde (1993) acredita que mesmo diante de todas essas questões, as famílias e os meninos/as de rua conseguem sobreviver em condições inóspitas porque produziram uma subcultura que lhe deu alguma identidade e capacidade, mesmo a duras penas. Uma boa parte da sociedade acredita que a pobreza não é uma condição do sistema capitalista, mas uma questão individual – a miséria é uma questão de indolência das famílias pobres que não trabalham porque

não querem. O trabalho existe, assim como a educação, os pobres não trabalham ou não estudam porque não querem, por preferirem continuar na pobreza.

Devido ao agravamento da questão dos meninos e meninas *de e nas ruas* e com o processo de redemocratização do país, dão-se embates políticos e ideológicos em torno desta questão que envolvia a aceitação de que a criança e o adolescente são seres de direito e que todos (a família, o Estado, a sociedade) garantissem o cumprimento daqueles direitos básicos, como a alimentação, moradia, escola. Nos anos de 1980, diversos grupos pertencentes tanto à Igreja Católica, principalmente da ala defensora da Teologia da Libertação⁶; como dos partidos políticos e de organizações não-governamentais se uniram para defender que a criança e o adolescente são sujeitos de direito.

As duas organizações que estiveram mais a frente deste processo foram a Pastoral do Menor, criada em 1977 pela Igreja Católica, e o MNMMR, que iniciou suas atividades em 1985.

A Pastoral do Menor foi criada pela Arquidiocese de São Paulo, tendo suas atividades reconhecidas pelo grande público na Campanha da Fraternidade de 1987, sob o lema: *Quem acolhe o menor a mim acolhe*. São 11 as pastorais sociais: Pastoral da Terra, Operária, da Criança, do Menor, da Saúde, Carcerária, do Povo na Rua, dos Pescadores, Imigrantes, da Mulher Marginalizada e dos Nômades. Ainda faz parte da Pastoral Social, a Cáritas brasileira, o Ibrades e o Ceres. Faz parte da Pastoral Social, linha 06, dimensão sócio-transformadora – A CNBB que pretende evangelização e transformação das condições opressoras da população pobre. (CONFEDERAÇÃO..., 2006)

MNMMR defendia o direito à cidadania de meninos e meninas “em situação de/na rua”. O MNMMR foi um movimento organizado por educadores, políticos e intelectuais que procuraram organizar os diversos grupos de crianças e adolescentes que viviam na rua para que reivindicassem seus direitos a saúde, educação, moradia, alimentação, dignidade, etc. O MNMMR tem representação em todos os estados da Federação e se organiza por conselhos nacionais, comissões estaduais e núcleos de bases nos municípios, sendo que cada uma dessas tem uma

⁶ A Teologia da Libertação defende o engajamento da igreja nas questões políticas-sociais de maneira a combater a exploração de uma classe sobre a outra. Tal teoria procura unir fé e ação emancipadora na atividades da igreja, o que ocorreu a partir dos anos de 1970 com as chamadas Comunidade Eclesiais de Base – organização que era composta por católicos, padres e pessoas de comunidades pobres que procuravam transformação de suas condições de vida, conforme explicita Frei Betto (1985).

organização interna própria. A finalidade do MNMMR é defender a criança e o adolescente pobre, garantindo-lhes os direitos e a construção da cidadania através de ações concretas como a educativa, que tem bases na educação popular freiriana. (MOVIMENTO..., 1990, 1995)

Dentre as várias conquistas desse Movimento, em conjunto com a Pastoral do Menor, está o reconhecimento, na Constituição de 1988, dos direitos da criança e do adolescente e, posteriormente, a defesa e aprovação do ECA, Lei 8.069/90.

A Constituição de 1988 foi o marco das garantias de direito quando atribuiu no Artigo 227 que todas as crianças e adolescentes têm direitos e que devem ser protegidos de toda e qualquer situação de risco social e pessoal. Os direitos vão desde a alimentação, saúde, moradia, família até a educacional. O ECA referenda esses e outros direitos e afirma no Artigo 4º que é dever de todos (da família, sociedade e do Estado) assegurar prioritariamente “[...] a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao esporte, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.” (BRASIL, 1990, p. 5)

A educação assume lugar central no processo de garantias destes direitos, seja a educação fundamental, básica, média e profissional. E em relação às crianças e adolescentes vitimados, socialmente, é preciso lhes garantir programas especiais no campo da assistência social, educacional e jurídica que consiga melhorar as suas condições de vida a ponto de gozar seus plenos direitos garantido pelo ECA. Esses programas podem ser através de instituições do Poder Público, como por instituições não-governamentais.

Depois da aprovação do ECA, amplia-se o surgimento, por todo o Brasil, de diversas instituições que objetivavam defender e garantir os direitos a quem dela sempre foi excluído, como, no caso, os meninos e meninas de rua. O Projeto Axé foi uma delas criadas em 1990, em Salvador para garantir a esses meninos/as assistência social, educativa e jurídica. Esta Instituição devido ao sucesso de suas ações passa a ser um contraponto às ações do Estado no sentido de fornecer uma assistência mais eficiente e menos custosa em relação àquela mantida pela FEBEM.

Uma de suas ações era com o trabalho educativo de crianças e adolescentes na rua em que educadores preparados iam travar a luta político-ideológica para conscientizar os meninos/as da situação opressora em que viviam e que, por isso, precisariam desejar uma outra situação que não aquelas que

vivenciavam nas ruas. Essa educação, que se institucionaliza a partir dessa movimentação tinha por objetivo a emancipação dos meninos e meninas de rua das suas condições de indigência contribuindo para a (re)construção de sua cidadania.

2.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA

A educação social de rua se tornou central para o trabalho de resgate dos/as meninos/as que viviam em condições de indigência nas ruas ou que viviam em condições de riscos social, como aqueles que trabalhavam nas ruas na condição de engraxate, vendedor de picolés, de bombons, carregador de comprar de supermercados, lavador de carros e outros tipos de trabalhos precarizados, oportunizando-lhes outra condição de vida que não aquela.

A educação social passou a ser elemento de formulações teóricas e práticas pedagógicas diversas, críticas e estudos que a tinham como principal objeto, como foi o caso das pesquisas de Costa (1991), Almeida (2000; 2003), Graciani (2001), Valle (2007), Souza (2007), dentre outros.

Costa (1991) foi um dos primeiros educadores a socializar suas experiências em relação à prática educativa social voltada para os meninos e meninas em *situação de risco social* a partir de seu trabalho na FEBEM de Minas Gerais desde a década de 1980. Ele é o fundador de uma Pedagogia que chamou de Presença que são reflexões em torno de intervenções sócio-educativas que objetivavam a construção da cidadania dos meninos e meninas marginalizadas.

Essa pedagogia faz uma crítica ao sistema capitalista nacional principalmente quanto à idéia existente na educação capitalista de adaptabilidade dos meninos e meninas *em situação de risco* às normas estabelecidas pela sociedade. O objetivo da educação adaptadora, segundo Costa (1991, p. 27), é a ressocialização desse grupo que está a margem de uma *sociedade harmônica*. Na verdade, a educação para esse grupo não deve ser a de ressocializar, mas de emancipá-lo, pois a ideia de ressocializar é um prejuízo porque apenas “busca-se mudar o comportamento anti-social, os atos delinqüentes e outros atos que perturbam a co-existência”.

Graciani (2001, p. 52-62) compreende a educação social de rua como um conteúdo conscientizador que leva tanto a apropriação, pelos educandos, de bens teóricos como práticos produzidos socialmente, além de desenvolver uma consciência crítica que permita a reflexão do seu cotidiano. Esta autora identifica a educação de rua como “um recorte da pedagogia do oprimido” que, por sua vez, se insere na educação popular enquanto um “projeto de transformação política e social”. A educação de rua transita na esfera da libertação da criança e do adolescente, vítimas da condição social imposta por um sistema contraditório.

A teoria de Paulo Freire responde aos objetivos sociais da educação social de rua no sentido de permitir que a criança e o adolescente tomem consciência de si e do mundo, libertando-se daquelas condições sociais de risco em que se encontram.

Para Graciani (2001, p. 84-171), a educação social de rua tem algumas características básicas que lhes são próprias e ao mesmo tempo pertencem também às da educação popular:

- a) Uma educação que procura desenvolver as capacidades e competências psicossociais dos meninos e meninas de rua;
- b) Valorização dos conhecimentos do cotidiano desses meninos(as), mas sem descartar aqueles conhecimentos científicos e culturais que lhes permitirão ter acesso aos outros bens sociais;
- c) Uma educação que pretende desenvolver a capacidade de crítica e reflexão dos educandos;
- d) É uma educação que se baseia na metodologia dialética de desconstrução/reconstrução da vivência, da cultura, do cotidiano dos educandos;
- e) Investigadora das condições materiais que oprimem o menino e a menina *de e na* rua;
- f) Tem na crítica social seu elemento de renovação;
- g) Não é burocrática.

Graciani (2001) sintetiza essas características dizendo que é uma ação educativa permeada de afetos e conquistas diárias, porque se faz a escuta das necessidades dos/as meninos/as a ponto de levá-los a externalização dos seus desejos. A educação de rua compreende algumas etapas educativas, sendo as mais usuais aquelas referentes à conquista pedagógica (processo de construção de

confiança entre educador e as crianças e adolescentes) e a intervenção pedagógica (aplicação de atividades lúdicas e pedagógicas, tanto na rua como em instituições, com o intuito de convencê-los a saírem das ruas).

Almeida (2003) afirma que a educação de rua é dialógica, e se define pela dialogicidade dos seus processos pedagógicos quando inicia este processo pelo levantamento das necessidades culturais, científicas, morais, éticas, emocionais, produtivas, dentre outras, dos meninos e meninas em processo de marginalização. Procura trabalhar estes campos dialeticamente para poder libertar esses meninos/as de suas condição de opressora. Mas, apesar do princípio educativo ser o diálogo, esta autora acredita que essa educação está em processo de construção teórico-metodológico e que deve ser investigada, partindo da prática concreta para a teorização educativa a partir dos diversos agentes que a concretizam. Sobre isso, ela é enfática ao afirmar que essa educação tem uma dimensão filosófica (materialismo histórico-dialético), política (práxis para a emancipação) e psicológica (construção do conhecimento pelos sujeitos).

Para Lemos e Giugliani (2002, p. 28-29), não se pode falar de educação na rua sem falar no seu par dialético educar a rua, significando que educar na rua é a aplicação de certa metodologia de intervenção pedagógica, objetivando a mudança das condições de marginalização de crianças e adolescentes pobres; enquanto educar a rua é o estabelecimento de “um diálogo com a sociedade sobre o reconhecimento das crianças e adolescentes em situação de rua, sujeitos violados em seus direitos”. Elas consideram que a educação de rua tem estas duas dimensões: a de educar a criança e o adolescente na rua e a de educar toda a população de modo que ela respeite os direitos destas crianças e adolescentes de serem cidadãos.

Para Carvalho (1993, p. 104), a educação social de rua diz que é “um processo de criação, de geração, de construção de uma cidadania que passa por um fazer pedagógico que ofereça para essa meninada que está na rua instrumental de leitura dessa realidade [...] [para] interferir nessa realidade”.

Mas, a educação social de rua herda toda uma formulação teórica que se dá quando da institucionalização da educação-pedagogia social na Alemanha no início do século XX, provocada, em parte, pela crise do setor produtivo que trouxe vários problemas para o sistema educacional daquele país a ponto de educadores defenderem uma educação redentora da sociedade alemã. As discussões em torno

desta educação já ocorriam no século XIX no sentido de saber se ela seria uma educação a parte ou se seria a própria educação geral. Esse pensamento posto por Paul Natorp, defendia ser a educação social a própria educação geral por ser uma ação de e para a comunidade de base que precisava de libertação das condições opressoras.

Luzuriaga (1990, p. 253) afirma que a pedagogia social é a mais antiga de todas as pedagogias, pelo fato de estar presente na concepção filosófica educacional contrapondo à contemporânea. No entanto, a sua condição científica se dá mesmo é com Paul Natorp quando publica a obra *Pedagogia social*, em 1898, que influenciou várias outras concepções educativas e fez com que a educação-pedagogia social assumisse vários outros ramos, como, por exemplo, a educação socialista. Especificamente sobre Natorp, Luzuriaga afirma que a sua pedagogia tem como principal característica a formação humana para a democracia social e não para a passividade e submissão; conseqüentemente é uma educação subordinada à sociedade em que está inserida.

Larroyo (1970) menciona outras características da educação-pedagogia social de Natorp como, por exemplo, o homem e a cultura são tomados em suas totalidades, unifica e assume a idéia de arte e educação como princípios articuladores da prática educativa social, incorpora a noção existente de ciência como progresso contínuo de produção de conhecimento e conseqüentemente de educação contínua. Natorp defende uma pedagogia social composta de três ramos educacionais: 1) uma pedagogia escolar, 2) uma pedagogia voltada para a infância e adolescência, 3) uma pedagogia direcionada para jovens e adultos de comunidades pobres.

Essa divisão teria por finalidade sócio-educacional, segundo o próprio Natorp (1923, *apud* LARROYO, 1970, p. 793), “formar o homem, enlaçar sua vida mais própria e profunda à corrente da grande e eterna vida da humanidade”. Natorp acreditava que tanto a sociedade condicionava a educação, como esta condicionava a sociedade e que, portanto era uma via de mão dupla na formação dos indivíduos e conseqüentemente da sociedade.

Segundo Quintana (1997), Natorp tinha uma visão idealista kantiana da educação social e pensava que seria um tipo de educação alinhada aos interesses comunitários e que nela estivesse a união da prática com a teoria pedagógica. Quintana considera que a educação social surgiu em meio às mudanças estruturais

que o mundo europeu e especialmente o alemão passava, mas é a Primeira Guerra Mundial que revela os problemas das comunidades pobres, abandonadas, bem como a orfandade de crianças, de velhos e mulheres. Estes precisam de um tipo de assistência social específica e de uma educação que possibilitasse mudanças de vida. Nasce então, dessa crise a educação social com fins libertários.

Díaz (2006, p. 3) não concorda que Natorp seja o fundador, na Alemanha, da educação-pedagogia social, pois o que ele criou foi a pedagogia sociológica que é uma tendência e não um ramo da educação geral como é a educação-pedagogia geral, pois “Natorp é apenas o inventor da denominação pedagogia social, mas não o desta ciência pedagógica”.

Este autor considera que existe um outro educador com maior contribuição do que Natorp, foi Herman Nohl defendia que a educação-pedagogia social era uma práxis social. Díaz (2006, p. 4) afirma que a partir de Nohl a pedagogia social passou a ser definida como “[...] ciência da socialização terciária, ou seja como a ciência da educação dos mais necessitados”. Em Nohl, a educação social passa a incorporar ao adjetivo político com mais profundidade, caracterizando-se como aquela educação que possibilita a integração da juventude, recuperando-a. Objetiva a formação de educadores e educandos para as causas populares, parte da realidade vivida da comunidade para elaborar soluções concretas, agindo sobre o contexto social em que a comunidade está inserida. A pedagogia social procura também refletir sobre a prática educativa social de maneira a elaborar uma teoria pedagógica social.

Para Díaz (2006), a educação social também foi influenciada pela pedagogia crítica de Mollenhauer, quando incorporou a idéia de dialética dos processos educativos sociais, como elemento gerador e de reflexões da prática comunitária. A pedagogia crítica defendia que o problema da juventude não era uma questão de corrupção da espécie humana, mas ausência da educação e que; portanto, para recuperar a juventude era preciso uma reeducação com bases na emancipação humana pela via da educação-pedagogia crítica.

Porém, a educação-pedagogia social não sofreu apenas influências de correntes filosóficas e pedagógicas, também influenciou muitas outras que se constituíram após ela, como a educação em Durkheim, Dewey, Pistrak, dentre outros. Cada um pensando uma finalidade educacional, por exemplo, Durkheim quando diz que educar é preparar as crianças e os jovens para viverem em

sociedade, é um tipo de educação adaptativa que, segundo Larroyo, faz com que o indivíduo se dissolva na sociedade, e esta assuma o seu lugar, já que não passa de um membro social.

Dessa forma, Durkheim inaugura uma educação social na concepção funcionalista com fins explícitos de construção de uma sociedade harmônica, sem conflitos, perfeita. Ainda na concepção de Larroyo (1970), em Dewey também se encontram alguns princípios da educação social quando ele defende que ela deve ser para concretizar o projeto democrático de sociedade, pois esta deve ter um tipo de educação que consiga fazer mudanças sem causar qualquer tipo de desordem social.

A influência que exerceu na pedagogia socialista também foi grande, contudo os educadores socialistas trataram de afastar a ideia de uma educação idealista, adaptadora e funcionalista presente nos autores que pensaram a educação-pedagogia social, pois esta, no processo revolucionário, deveria ser para legitimar a revolução, solidificar para permitir a passagem de uma sociedade socialista para a comunista. Pistrak (2000) um dos grandes idealizadores da pedagogia socialista, afirma que não pode existir uma pedagogia revolucionária sem uma teoria revolucionária de educação.

No Brasil, um dos representantes da educação social de cunho mais revolucionário foi Paulo Freire, que defendia uma educação libertadora para parte da sociedade que vivia oprimida, por causa das suas condições materiais opressoras postas por um sistema econômico e social excludente. Freire, Gadotti e Guimarães (1995) têm uma grande fé na educação como elemento viabilizador da contra-ideologia; em suas palavras, se reconhece que a educação no capitalismo reproduz a ideologia burguesa, mas a base de um esforço grande, pois existem também outras forças contrárias a essa ideologia que luta contra ela, e por isso é que a educação não é neutra, ele a define como um ato político, de libertação dos oprimidos.

Desta concepção freireana de educação libertadora é que surge no período de 1980 a 1990, a educação social de rua com o objetivo de reconstrução da cidadania dos meninos e meninas *de e na* rua. Paulo Freire foi o principal inspirador das propostas pedagógicas de organizações governamentais e não-governamentais que queriam atender social e educativamente os grupos de crianças e adolescentes marginalizados.

A educação social de rua no Brasil se vincula à ideia de educação popular, como sinaliza Graciani (200, p 27-195 – grifo da autora), por ter surgido no bojo dos movimentos sociais em prol da infância e da adolescência perdida; portanto, é um “exercício prático de delinear regras, normas e limites que favorecem a compreensão e aprendizagem de como viver em comunidade, *com-unicidade*”, sendo que é uma etapa “prévia, um atendimento inicial altamente intensivo e específico aos meninos(as) degradados física, mental e moralmente pela vida nas ruas”.

É um tipo de educação popular voltada para grupos de crianças e adolescentes dessasistidas de toda e qualquer política socioeducativa, procurando promover a construção do conhecimento a partir de uma visão crítica do cotidiano social desses oprimidos, logo, é uma educação *do* e *para* o oprimido, que objetiva a construção de sua cidadania. É uma educação que acessa conhecimentos básicos e gerais, científicos e culturais, compreendendo uma gama de práticas educativas e considera o contexto político-ideológico em que está inserido esse grupo.

A educação popular não é fácil de ser conceituada pela sua diversidade, e tanto pode indicar a educação elementar, secundária ou profissional do povo, ditada pelo Estado ou pelos Movimentos Sociais.

Para Fernandes (1998, p. 129), existe uma ambiguidade na expressão educação popular, que pode tanto significar um tipo de educação para um determinado grupo como pode ser também a educação do povo. O termo pode ainda ser substituído por outro, permanecendo, porém, com o mesmo significado, como, por exemplo, a educação comunitária, local ou social. No Brasil, é tradição denominar educação popular ou educação comunitária, mas o interessante é que este autor identifica a origem da denominação educação ou pedagogia social que vem da Alemanha, seguindo as teses marxistas. Essa observância é interessante, porque aqui nos acostumamos a falar de educação social, na especificidade da rua, aquela voltada para os meninos e meninas marginalizados; na França a preferência é a “intervenção sócio-educativa”, que aqui também se aplica para quando se fala em educação de rua. A tendência brasileira é pelo termo educação popular; pois, o termo social, explicita um outro tipo de educação.

Paiva (1986, p. 80) afirma que a educação popular

[...] engloba toda a educação que se destina às classes populares: a que se vincula ao movimento popular de forma direta, mas também a

que é organizada pelo Estado, incluindo-se aí o ensino através do sistema de educação formal destinado aos adultos e também à população em idade escolar.

Brandão (1977, p. 42 *apud* WANDERLEY, 1986, p. 64) considera que é uma educação em que “[...] os grupos populares proporcionam a si próprios, como uma *classe social* e através de suas instituições *legítimas de classe*. É uma forma de educação menos oficial e menos enquadrada nos programas de tipo professor-aluno”.

Freire e Nogueira (1989, *apud* FERNANDES, 1998, p.131) conceituam a educação popular como aquele “espaço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica [...] o conhecimento do mundo é também feito através das práticas do mundo; e é através dessa prática que inventamos uma educação familiar às classes populares”.

Encontramos nesses conceitos uma questão conflituosa, que é saber a quem cabe fazer a educação popular, se é ao Estado ou aos movimentos populares; o que leva à segunda preocupação que é saber se essa educação está a serviço da classe dominante ou da comunidade. Três posições aparecem nos discursos dos educadores: uma posição que defende a educação popular sob a égide do Estado, uma outra que defende que deve ser realizada pelos movimentos, e ainda outra que defende um meio termo.

Paiva (1986, p. 87) defende que o Estado é o responsável por essa educação, pelo fato de, mesmo nos anos após 1964, ter sido repressor e ter concretizado uma educação com vistas a interesses da classe dominante. Não se pode defender que ele não seja responsável pela educação do povo, porque também nos movimentos populares estão presentes os interesses de classe que não necessariamente sejam o da classe dominada, pois esses movimentos se formaram a partir de membros da Igreja Católica, e que por isso merecem uma análise mais aprofundada. Assim, ela diz que “a questão do papel do Estado em relação à educação é absolutamente central”.

Wanderley (1986, p. 64) afirma que a educação popular deve estar no âmbito do interesse de classe dominada, que é por ela produzida e legitimada; porém não descarta a possibilidade de o Estado também constituir uma educação para os oprimidos. Para este autor, o que diferencia a educação popular de outras formas de educação é porque é genuinamente construída pela ou para as classes

populares. A educação popular abrange várias metodologias de ensino, medidas de avaliação, teoria de aprendizagem, etc, além de comportar vários agentes como o Estado, o setor privado e as organizações não-governamentais.

Freire (1997, p. 28-109) defende a educação popular sob a égide do Estado e também dos movimentos sociais, cada um com participação bem definida para que essa educação sirva aos interesses da classe oprimida e não aos interesses das elites. Por educação popular, ele entende que “é o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios [...] tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente”. Ele também afirma que a educação popular não pode ser “esparadrapo” em que se enche o sujeito cognoscente de conteúdo pré-fixado e nem tão pouco reduzir ao mero “exercício ideológico”.

Parece não haver ambiguidade quando se refere à educação social de rua realizada tanto pelo Estado como pela sociedade civil, não existindo divergência ideológica no que tange à sua implementação; pois ambas as instituições, em parceria, concretizam-na. O que marca essa educação e a torna também uma das formas de educação popular é o seu princípio educativo – emancipação daqueles grupos de crianças e adolescentes que vivem nas ruas.

3 O PROJETO AXÉ E O SEU MODELO DE EDUCAÇÃO-PEDAGOGIA SOCIAL DE RUA: Estrutura Organizacional e Pedagógica

Neste capítulo, vamos descrever a estrutura organizacional e pedagógica do projeto evidenciando a metodologia da sua educação social, a sua base epistemológica, o currículo e a formação do educador como se processa internamente. Essa abordagem será a partir da produção interna e externa da Instituição, como por exemplo, os projetos pedagógicos, relatórios e artigos.

3.1 A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

O Centro Projeto Axé de Defesa e Proteção à Criança e ao Adolescente se enquadra juridicamente na chamada sociedade civil sem fins lucrativos e, em 1990 a partir dos movimentos sociais pró-infância e adolescência marginalizada; como, por exemplo, o MNMMR, que lutou nos anos de 1980-1990 pela defesa dos direitos da criança e do adolescente em situação de risco social e pessoal, ou seja, vulneráveis a todo e qualquer tipo de ação do mundo social que prejudique sua integridade física, psíquica e moral. (PLANTANDO AXÉ, 2000).

A estrutura organizacional atual do Projeto Axé, é composta de Assembléia Geral, do Conselho de Administração, Conselho Fiscal, Coordenação Geral a cargo do professor Cesare de Florio La Rocca, como diretor, e das coordenações setoriais. Essa estrutura não é baseada numa burocracia rígida, mas bastante dinâmica, em que cada coordenação é responsável pelas decisões que são tomadas coletivamente.

A ação socioeducativa do Projeto Axé corporifica-se em projetos localizados em diversas unidades espalhadas pela cidade de Salvador, exceto o projeto educação social de rua que acontece em toda a cidade, desde que existam aglomerações de meninos e meninas convivendo no espaço da rua e o objetivo dessa ação que os meninos conquistem sua cidadania.

É neste projeto que acontecem as ações da paquera e namoro pedagógico, enquanto o aconchego fica a cargo das unidades educativas do Projeto Axé em

acolher essa população, não na concepção de internato, mas naquele em que ele receberá a assistência social e educativa mais sistematizada a ponto de sentir vontade de retornar para o lar – isto se dá quando a relação é reestabelecida com a ajuda do Axé através do projeto Apoio à Família, Juventude e Comunidade, que tem também por objetivo acompanhar as famílias desses meninos(as).

Outro Projeto de extrema importância era o da escola básica coordenada pelo Axé, chamado Projeto Ilê Ori, que ficava numa escola municipal cedida pela prefeitura de Salvador e que tinha por finalidade [...] garantir o ingresso e a permanência na escola de crianças afastadas do sistema escolar. Possibilitando o acesso dos alunos a conteúdos pertencentes ao mundo da cultura, da literatura, da ciência e da informação tecnológica.” (PERFIL INSTITUCIONAL, 1999). Era uma educação que tem um forte compromisso com os conteúdos científicos e culturais e que defende que uma escola básica de qualidade para os meninos e meninas em situação de vulnerabilidade é possível. Atualmente, o Projeto ainda funciona, porém nas dependências do próprio Axé, pois o convênio com a Secretaria Municipal foi desativado.

As Empresas Educativas do Axé objetiva a formação inicial e contínua dos/as meninos/as numa educação profissional que compreende desde a fabricação à comercialização do produto, permitindo que esses meninos(as) compreendam o processo de produção num todo articulado. As empresas educativas se concretizam por oficinas de moda (Modaxé), de estamperia (Stampaxé), decoração residencial (Casaxé) e reciclagem de papel (Opaxé). Todas elas se organizam pedagogicamente por núcleos: o pedagógico (trabalha com os conteúdos do mundo do trabalho, da ética profissional e de hábitos relacionados ao trabalho); o de aprendizagem (trabalha diretamente com os conteúdos científico-tecnológicos de cada ofício) e o de produção (fabricação do material a partir das aprendizagens anteriores de maneira consciente). (PLANTANDO AXÉ, 2000).

A finalidade das empresas educativas é a de relacionar o trabalho com a educação e esta com a construção da cidadania, de maneira que proporcione “ao educando a construção dos seus projetos de vida pessoal e social, da sua cidadania e também tenha a possibilidade de se desenvolver, de criar com arte, de aprender e de desejar junto com outros; de promover a consciência dos direitos e deveres, do conhecimento das formas de organização social e leis de mercado. (PLANTANDO AXÉ, 2000).

Outro projeto que compõe a organização do Axé é o chamado Projeto Erê composto de atividades culturais e musicais, como a Bandaxé, capoeira, canto coral, etc. Busca-se neste projeto o desenvolvimento da expressão artística da criança em suas diversas manifestações sempre associadas às questões de cidadania. A Bandaxé é a mais conhecida e tem por preocupação básica a disponibilização de estilos, sons musicais diferentes, de maneira que os/as meninos/as compreendam tanto a sua cultura, como a global e ao mesmo tempo articulando ambas num projeto de vida; além disso, é de interesse do Bandaxé fazer surgir novos talentos que inovem a expressão musical local e nacional. (PLANTANDO AXÉ, 2000).

Também o Axé trabalha com as questões jurídicas envolvendo os meninos(as) de rua através de assessoria e acompanhamento jurídico que compõe o projeto chamado Defesa de Direitos, articulando as diretrizes do ECA com a realidade vivida pelos meninos(as) e ao mesmo tempo conscientizando os meninos(as) sobre os seus direitos, e educadores para defenderem os direitos desses meninos(as). Esta ação também está atrelada à “[...] educação para a cidadania, nos aspectos relativos a direitos e deveres, e articulação com organizações da área do direito.” (SÍNTESE ...,1993, p. 3).

Dois centros de apoio completam as ações do Axé, são eles o de educação para a saúde e o de formação de recursos humanos. O primeiro se preocupa com a saúde dos meninos e meninas prestando consulta médica e odontológica e ações do ramo da enfermagem, bem como aliando a educação com a saúde, de maneira a conscientizá-lo sobre a importância da prevenção da saúde. O segundo busca trabalhar com a formação/qualificação dos educadores para atuarem junto aos/as meninos/as de maneira crítica e reflexiva. O centro de formação faz “[...] seleção e formação permanente de educadores sociais e técnicos; disseminação do ideário dos direitos humanos e dos princípios e metodologia do Axé, através de seminários, cursos, estágios.” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 1997, p. 3). Este centro é o lugar de pensar a concreção da pedagogia do desejo através de um processo formativo contínuo e atualizado.

Assim, o Axé se estrutura organicamente para atender as populações de meninos e meninas excluídos socialmente. A administração dessa estrutura é descentralizada, tendo várias gerências e coordenações que se articulam para cumprir a missão do Axé, que é a de “atender a populações marcadas por situação existencial de extrema pobreza, privilegiando o segmento mais vulnerável desse

universo social: a infância e a juventude destituídas de seus direitos” ao mesmo tempo a de “[...] contribuir para a construção de novas metodologias e articulação política com outros programas e projetos voltados para a promoção dos direitos humanos.” (RELATÓRIO ANUAL ..., 2007, p. 5).

3.2 A METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO SOCIAL

A metodologia de intervenção social do Axé se corporifica em três processos: a paquera, o namoro e o aconchego pedagógico cada uma com particularidades pedagógicas definidas. Essa divisão em três está associada à idéia trina inaugurada por Comênio quando da sua didática magna e estava diretamente ligada à sua visão cristã de educação com bases na Santíssima Trindade (Deus Pai, Filho e Espírito Santo). De lá para cá, quase todas as práticas educativas se corporificam em três etapas, quando muita em cinco, mas que podem ser resumida para três, como é o caso da Pedagogia de Hebart, de Dewey, de Paulo Freire, como adverte Ghiraldelli Jr. (2002).

A etapa da paquera é quando os educadores vão às ruas para perceber como os grupos de meninos e meninas convivem naquele espaço, como os transeuntes, a polícia e os comerciantes lidam com eles. Observam-se as manifestações do seu comportamento, seus líderes e submissos e todo tipo de relação entre eles, bem como fazem para garantir sua sobrevivência na rua. Nessa etapa, é importante perceber e ser percebido pelos meninos/as e não necessariamente intervir com alguma proposta didática. É um momento de escuta silenciosa do contexto social onde está inserido o grupo de meninos e meninas na rua.

A observação é não-participante no primeiro momento cujo objetivo é conhecer um pouco o cotidiano dos/as meninos/as, seus ritmos, suas amizades e necessidades. No conhecimento da área, ele vai tendo sua presença marcada pelos olhares desconfiados dos/as meninos/as a ponto destes intervirem com perguntas sobre a identidade social do educador. Os educadores do Axé consideram isso importante porque estabelece o início do diálogo, o vínculo que se dá pela presença

física de ambos, pelo olhar, pela expressão fácil, por um gesto que pode representar uma autorização para o exercício da prática educativa.

Esta etapa, como afirma Almeida (2000, p. 51), é da sedução, é um jogo sem carta marcada que educador-educando jogam e não se cogita que haja perdedores e tudo

[...] começa com a chegada dos educadores nas ruas e praças onde meninos vivem ou circulam. Chegam mudos e nada fazendo, a não ser investir na curiosidade dos jovens, que terminam se aproximando para saber se aqueles são agentes do juizado de menores, polícia, etc.

Para Vilanova (2000, p. 134-135), esse início de *caminhada pedagógica* em que os educadores vão ao encontro dos meninos/as objetiva entrar no seu universo para criar “[...] uma relação de troca baseada no respeito, na coerência, no saber e nos ritmos de cada um.”

É neste processo que se iniciam as primeiras falas, muitas vezes não passam de simples monólogo, mas dele se estabelece o diálogo pedagógico. Nesse diálogo, a palavra pode não se manifestar, mas o educador está atento a outras manifestações do corpo, como o próprio silêncio que denuncia algo. A etapa da paquera é basilar para os processos posteriores, pois nela se inicia a escuta que leva ao vínculo educador-educando, conforme defende Vilanova (2000, p. 136), ao dizer que a “[...] escuta é um dos métodos estruturantes da atitude pedagógica do Axé na relação com os educandos. A escuta confirma o vínculo educador-educando.”

Rodrigues (2001, p. 70-71) sinaliza para o fato de que no início do trabalho de educadores do Axé, as coisas aconteciam de maneira confusa, crítica, principalmente porque existia uma grande desconfiança em torno da figura do educador por parte dos/as meninos/as e pessoas que passavam no local onde a observação acontecia, no entanto foi um trabalho que aos poucos se sustentou e o momento da paquera consistiu em “[...] criar situações para aproximação do/a adolescente/criança.” Esta autora também identifica nesta etapa o diálogo pedagógico construtor da identidade educador-educando dialeticamente existindo, pois a paquera pedagógica visava “[...] identificar os atores sociais que interagem com os/as meninos/as de rua, de modo a tentar transformá-los em aliados.”

Percebe-se que a função do educador é para além da intervenção socioeducacional, é mesmo fazer uma etnografia do espaço onde está inserido o menino e a menina com o intuito de melhor intervir na situação concreta. Esse princípio etnográfico acontece desde o início dos trabalhos do Axé, segundo Carvalho (1993, p. 107-8), quando diz que “[...] fomos fazer essa contagem e mapeamento [dos/as meninos/as], e de posse desses dados, pudemos ir exatamente nos locais onde eles estavam [...], fomos para a rua, para batalha, para junto da meninada.” Este autor afirma ainda que essa ação tinha como princípio a insistência pedagógica que permitiu o sucesso da educação do Axé, pois na “[...] medida em que os educadores dia a dia, estavam ali, naquele mesmo horário, naquela mesma área; identificando que recursos aquele espaço da cidade possuía [bem como] os possíveis aliados desse processo pedagógico”.

A etapa do namoro pedagógico é o momento de intervenção, quando o educador aborda os/as meninos/as e inicia todo um processo de conquista de maneira que eles se sintam protegidos e possam aceitar a permanência do educador naquele espaço e a própria prática educativa, que objetiva a sua ressocialização. Nessa etapa, utiliza-se uma didática mais lúdica com base em brincadeiras, jogos, pinturas. Essa didática está articulada ao processo de conscientização dos/as meninos/as da sua condição opressora. Eles começam a perceber que a sua estadia nas ruas é um processo que lhes prejudica de toda forma. Vão percebendo a necessidade de retorno para o lar, mas este, muitas vezes não existe ou está desestruturado, eles então são convencidos a aceitar a assistência de uma instituição onde terão apoio psicopedagógico e financeiro. Aqui já se corporifica uma escuta dialogada.

O diálogo é intenso e faz estabelecer os vínculos afetivos entre educador-educando, portanto o diálogo, segundo Vilanova (2000, p. 137), é a “[...] grande chave da atividade pedagógica desses educadores do Axé. É através dele que se estabelece de forma real e simbólica a relação educador-educando.” Esse diálogo, didaticamente, acontece em torno de um círculo composto por educadores e meninos/as; a fala e as atividades educativas são postas de maneira que aconteça a conscientização política dos meninos em relação às suas condições de vida pessoal e social. Vilanova (2000, p. 137) diz que esse círculo ou roda como gostam de chamar os educadores é o “[...] *locus* das principais discussões das atividades educativas do Projeto, envolvendo desde questões de rotina, situações pessoais,

problemas do grupo, assuntos pedagógicos planejados a fatos divulgados pelos meios de comunicação, sejam eles políticos, artísticos ou científicos.”

O diálogo como princípio educativo significa dizer que a fala educador-educando tem objetivos de problematização, conscientização e solução da realidade vivenciada pelos meninos, portanto é uma educação, que, para Vilanova (2000, p. 137) é “[...] diferente da educação verbosa, retórica, que faz comunicados e não comunica, desvinculada da realidade.”

Nesta etapa, os educadores vão às ruas com um planejamento prévio, com atividades elaboradas, com alguns diálogos pensados, mas não têm a certeza se conseguirão por em prática, pois a rua e os/as meninos/as são instáveis, dinâmicos e requerem constantemente do educador uma grande capacidade de adaptar seu planejamento para as reais situações vivenciadas. Os eventos que ocorrem na rua devem ser incorporados ao diálogo pedagógico entre educador-educando, por isso é que, ao planejar o diálogo, é preciso deixar uma margem de adaptação à realidade cotidiana dos/as meninos/as, pois outros rumos podem seguir o planejamento educativo, as atividades, o letramento, as brincadeiras, os jogos, as normas estabelecidas que precisam ser revistas constantemente em comum acordo com o grupo.

O processo do namoro, conforme esclarece Almeida (2000, p. 51), é de suma importância, pois é de “[...] troca e um trabalho conjunto em torno de jogos e brincadeiras” é o momento, como sinaliza Rodrigues (2001, p 72), de intimidade entre educador-educando, é onde a sedução se amplia e ambos se conquistam. Tudo leva “[...] as atividades educativas próprias do namoro pedagógico devem ser planejadas por educador e educando. Elas devem ser sempre analisadas e discutidas, sugerindo reflexões desses dois sujeitos sociais.”

Nesta fase, segunda esta autora, as exigências do educando começam a aparecer, questões conflitantes do seu comportamento, necessidades materiais são postas e exigidas soluções, questões de saúde, de sexualidade, de drogas, da família e outras precisam ser resolvidas pelo educador. Tudo isso deve objetivar a mudança substancial da vida dos/as meninos/as para que a pedagogia do diálogo surta efeito.

No início da prática educativa do Axé, a etapa do namoro não era bem estruturada, como afirma Carvalho (1993), os educadores iam para as ruas, muitas vezes para o diálogo, sem preocupações de levar qualquer atividade educativa, e

quando levavam papel e lápis era para que caso surgisse uma oportunidade pedir para os meninos representarem algo de sua vida, de sua cidade, de sua família através de desenho, jogos, dentre outros. E dessas atividades, com o passar do tempo, foram surgindo outras, inclusive elaboradas pelos próprios meninos.

O namoro pedagógico é fase central de conquista dos meninos, é nela que acontece o *orgasmo pedagógico*, no dizer de Carvalho (1993, p. 115-116) que seria o momento em que um educando convida o educador para conhecer a sua família, seus problemas e conflitos reais que passam dentro de uma casa geralmente desestruturada, social e emocionalmente. Aqui, o vínculo já consolidado é o momento de institucionalização pedagógica no Axé. O convite é para que o educador possa ser o “[...] interlocutor de um processo que não termina numa primeira visita ou numa primeira ida com o menino, mas que começa ali, naquele momento e vai continuar se desenvolvendo.”

Essa etapa já compreende a do aconchego pedagógico em que, atendidos por uma instituição, recebem mais sistematicamente uma educação que mescla conscientização, aconselhamento, profissionalização, ampliando, assim, as oportunidades educativas e sociais desses meninos/as. Ainda quando estão sendo atendidos recebem alimentação, vestuários, apoio financeiro para compra de material escolar, de construção, de pagamento de água e luz para a sua família, etc. É uma etapa onde acontece, concretamente, a ressocialização dos meninos/as e que, devido à estipulação da maioria de 18 anos, eles/as deixam de receber, pelo menos por parte do Estado, assistência socioeducativa.

O aconchego pedagógico é a institucionalização propriamente dita do/a menino/a, diferente da ideia de internação prática pelo Estado quando da existência das Febem pelo Brasil afora. A institucionalização é democraticamente aberta aos interesses dos meninos, aos seus desejos, porém com o mínimo de direção proposta pelo educador quando da escolha da oficina ou de uma atividade de longo prazo. As atividades envolvem práticas profissionalizantes, de letramento, de arte, de orientação psíquica, etc. Os meninos aprendem questões de ética, de compreensão de si, do outro, política. Essa etapa solidifica a reestruturação da vida dos/as meninos/as. Exige-se que eles voltem para a escola regular, para as suas famílias, para isso o Axé trabalha para que a escola e a família restabeleçam os laços com os/as meninos/as.

Este acolhimento, segundo Vilanova (2000, p. 145) argumenta, só é possível porque o vínculo estabelecido foi positivo para ambos os sujeitos e se “caracteriza pela recepção ao novo educando no momento de sua opção por uma atividade no âmbito do Projeto, como na retificação desse processo, no cotidiano, através de várias ações e representações”. As atividades são mais intensas; cada unidade, seja ela de dança, de moda, de estampa estão pedagogicamente preparadas com recursos humanos e didáticos. As regras são o início de um remodelar o comportamento e comprometimento dos/as meninos/as, as regras de chegada e saída da instituição são seguidas, o respeito mútuo, a ordem, a organização do espaço de aprendizagem, a limpeza, o asseio pessoal devem ser cumpridos pelos/as meninos/as sob a orientação do educador e do supervisor da unidade, para que haja uma mudança de habitus.

Vilanova (2000), através do depoimento de dois educadores, explica como é que ocorre a travessia dos/as meninos/as da rua para a instituição, pois o aconchego significa também regras a serem cumpridas. Assim, se expressa o educador, segundo Vilanova (2000, p. 146), “[...] todo o início de atividade tem que ter o acolhimento do educador para os meninos se sentirem bem [...]. Eles têm que saber que existe horário de entrada, de saída”, já o outro afirma que “[...] geralmente colocamos para os meninos o dever de zelar pelos espaços, por exemplo, parede; quem suja a parede são os meninos, que nela põem os pés etc., então, uma das medidas na manutenção dessa parede [é] lavar a parede.”

Para Cappi (2000, p. 172), as unidades que o Axé mantém para o acolhimento dos/as meninos/as representam a real possibilidade de reinserção social deles/as; pois na unidade têm a “possibilidade de desenvolver-se, de criar, aprender, desejar juntos com outras pessoas” uma vida melhor, um futuro possível, e isto só pode acontecer porque as regras são cumpridas coletivamente, as atividades são organizadas pedagogicamente e nisso tudo ainda existe o conflito que permite o amadurecimento do sujeito psíquico. Cappi (2000, p. 174) tem uma grande fé no processo de acolhimento do Axé, nas suas unidades e atividades; vejamos seu entusiasmo neste processo, pois “[...] constituem um suporte para a efetivação de alguns direitos fundamentais: direito de aprender, de projetar-se no futuro, de apropriar-se de referenciais culturais, de planejar uma inserção no mercado de trabalho.”

Outro princípio educativo do Projeto Axé é o da arte que busca articular teoria e prática, concretizando uma política cultural curricular onde a estética entra como possibilidade de humanização. Para Macedo (2000, p. 68), a arteeducação no Axé visa a libertação das crianças e adolescentes de sua situação opressora e é neste sentido que ela é um elemento de transversalidade de todo o currículo do Axé porque ele permite a inclusão social. A cultura e a estética dos oprimidos é que são o fôlego da arteeducação, a “fonte total de energia para o enfrentamento e superação dessa realidade”.

O significado de arteeducação eliminaria aquela ideia de arte pela arte, mas uma arte como a própria educação, segundo Macedo (2000) e que transforma objetivamente e subjetivamente os sujeitos que dela fazem parte, a ponto de também operar uma mudança no contexto que estes sujeitos atuam, opera uma mudança individual e ao mesmo tempo social. As atividades culturais e artísticas no Axé se iniciam com o respeito à ancestralidade étnica dos/as meninos/as, que é a africana, tal ideia esta presente na própria palavra iorubá Axé que significa, segundo Macedo (2000, p. 70) o “[...] princípio, força ou energia que permite que todas as coisas do universo tenham um vir a ser”, o objetivo da valorização da cultura dos educandos é para que eles se sintam pertencentes a um determinado grupo social.

Para Macedo (2000), a arteeducação se faz presente a partir de diversas linguagens artísticas, como a dança, a música, as artes plásticas, a moda, o teatro etc. O acesso a essas linguagens acontece de maneira que tanto pode ser para a profissionalização como para criar uma consciência artística nos/as meninos/as que são atendidos pelo Projeto. Eles não são obrigados a participar de nenhuma atividade artística que não queiram, seus desejos é que lhes encaminharão para determinada atividade, pois só assim terão interesse de conhecer as diversas manifestações artísticas e assim poder se desenvolver como pessoa que tem uma consciência estética para além da imposição do mercado.

3.3 A BASE EPISTEMOLÓGICA

Essa metodologia de intervenção social tem subjacentes teorias da pedagogia, da psicologia e da psicanálise conferindo-lhes um rigor epistemológico

necessário. Desde o início da implantação do Projeto Axé, consta tal preocupação sinalizada nos documentos de institucionalização do Axé, como nos projetos pedagógicos, relatórios anuais e artigos produzidos e publicados pela equipe de educadores da Instituição.

No projeto de institucionalização do Axé traz como título: *Axé: uma terra nova para os meninos e as meninas de rua de Salvador*, anterior à década de 90 do século XX, diz que: “[...] a metodologia será aquela amplamente utilizada no Brasil e divulgada pelo MNMMR, dentro e fora do país. Pode ser assim resumida [...] estabelecer um diálogo pedagógico e provocador na rua entre o educador e a criança.”. Percebe-se que já se encontrava, naquela época, uma concepção teórica para a educação que o Axé viria implantar na Bahia; baseada nas ideias de Paulo Freire, o que vai se corporificar de fato em 1994, quando este educador, ao colaborar na construção da proposta pedagógica do Axé, elabora o primeiro Seminário de Educadores de Rua, em que são lançadas as bases dessa educação.

Essa é uma questão importante para o Axé, pois ele começa a pensar em uma educação que tenha um princípio teórico libertador, como sinaliza Reis (1993, p. 14) quando em 1993 explana sobre a proposta pedagógica do Axé, dizendo que a incorporação da pedagogia libertadora no Axé pretendia trabalhar com a

[...] construção do conhecimento a partir da realidade cultural, política e sócio-econômica dos grupos populares, em que simultaneamente é desenvolvida a capacidade crítica de interpretação do mundo, a consciência dos direitos e a capacidade de transformação.

O nome de Paulo Freire é constantemente enunciado nos relatórios, sendo evocado na reflexão da prática dos educadores, principalmente quando associa sua educação a noção de prática política, como aparece no Relatório Anual de 1997 quando diz que é necessário “[...] realizar uma educação libertadora (como queria Paulo Freire), aproveitando o potencial de meninos e meninas sobreviventes da sociedade brasileira que lutam pela vida mesmo em condições miseráveis.” (RELATÓRIO ..., 1997, p. 8).

O diálogo pedagógico é o elemento articulador dessa educação e está subjacente nas etapas da paquera, namoro e aconchego pedagógico, como sinaliza Vilanova (2000, p. 137) quando afirma que “[...] é sem dúvida, o diálogo, a grande chave da atividade pedagógica desses educadores do Axé, é através dele que se

estabelece de forma real e simbólica a relação educador-educando.” Vilanova (2000, p. 137) falando como ocorre o diálogo na pedagogia do Axé diz que “[...] na prática, a escuta está imbricada no diálogo pedagógico, no qual o educador devolve as questões postas pelo educando em forma de pergunta, problematizando a situação colocada com cuidado e firmeza.”

Vilanova (2000, p. 129) sinaliza ainda que a adoção do referencial de Freire na educação do Axé se deu primeiro porque ele foi um dos primeiros consultores do Projeto Axé principalmente por ter formado as primeiras turmas de educadores sociais. Em segundo lugar porque a sua teoria trazia a idéia de construção de conhecimento pela via de uma pedagogia política por ser um conhecimento que parte da “realidade cultural, política e sócio-econômica dos educandos e educandas, buscando simultaneamente, desenvolver a sua capacidade crítica de interpretação do mundo, a consciência dos direitos, dos deveres e de transformação social”, visando o exercício pleno dos direitos dos meninos/as de/na rua, como defende o Projeto Axé.

Sobre esse referencial Nova (2002, p. 13), diz que o objetivo dele é fazer com que os meninos/as pensem sobre suas condições materiais, dando-lhes instrumentos para isso. Esse seria o objetivo de toda a educação, desde que seja política no sentido de ser conscientizadora e é isso que faz sentido quando o Projeto Axé defende três pilares na sua educação: o da escuta, o do diálogo e do acolhimento, estes partem da

[...] lógica do aluno e não da lógica do educador. Partindo da lógica do educando, o educador afirma ou nega, mas acolhe aquilo que ele diz mesmo sendo algo que o educador entenda como obsoleto. Mas, aí o educando já percebe a importância do que ele tem, do que ele pensa.

O diálogo como base da educação social do Projeto Axé tem por finalidade a conscientização dos meninos/as atendidos pela Instituição, etapa importante para o processo de emancipação destes. Neste sentido, uma epistemologia educacional com bases em Paulo Freire vislumbra, como sinaliza Carvalho (2000, p. 103, grifo do autor), a “[...] construção de uma *consciência crítica*, operada a partir de uma opção epistemológica clara. Essa opção exige o esforço permanente para entrar em contato com as duas faces da mesma moeda, *teoria e prática*, para renunciar uma *consciência ingênua*”. Nova (2002, p. 17) acredita nessa base política a ponto de

afirmar suas esperanças no educador, politicamente engajado, capaz de “desacomodar o que aparentemente está posto como via única de pensamento”.

A escuta, segundo Vilanova (2000, p. 136), é o elemento estruturante da prática educativa no Axé e ao mesmo tempo é o elo entre educador e educando, por exemplo, isto acontece quando o educando “[...] fala de sua intimidade dá uma prova de confiança no educador. Contando sua história, do seu ponto de vista, o educando vai desvelando-se, percebendo-se como protagonista”, ao mesmo tempo, que o educador percebe o comportamento, a subjetividade e os vínculos desses/as meninos/as.

Outra teoria que sustenta a educação social do Axé é a psicanálise lacaniana concernente à noção de *desejo*, que é incorporada a partir de 1997 com forte tendência a se tornar central junto ao diálogo, como esclarece o Projeto Pedagógico de 1999 sobre o sujeito de desejo ao dizer que essa “proposta pedagógica é orientada por uma concepção do educando como sujeito de desejos, de cognição e de direitos. Essas três dimensões distintas no processo de teorização, revelam-se complementares e indissociáveis no plano da prática pedagógica”. Mas, o termo *Pedagogia do Desejo*, aparece desde 1993, porém sem relação com nenhuma teoria, conforme está explicitado na matéria da Revista Isto É de 1994, quando diz que,

[...] do contato com as crianças foi se delineando a pedagogia do desejo. Ela nasceu da constatação de que as crianças de rua não sonham, não aspiram ao futuro e têm sua auto-estima reduzida ao mínimo. É esse quadro, diz La Rocca, que a pedagogia do desejo procura reverter: ‘essas crianças precisam recuperar sua capacidade de sonhar com a escola, com um lar, com o exercício da cidadania. Só assim poderão se transformar em sujeito desejante, passando a vislumbrar a possibilidade concreta de, voluntariamente, abandonar as ruas e seus perigos. (O ESTRANHO..., 1993, p.).

O objetivo de incorporar esse referencial foi devido à necessidade de construção do *sujeito de desejo* que, aliado a ideia de *sujeito de direito* e *sujeito da cognição* completa o processo de formação dos/as meninos/as em situação de risco social dando a prática educativa mais coerência e finalidade social, como sinaliza o Relatório Anual de Atividade de 1996, quando diz que,

No Axé, a proposta pedagógica é orientada por uma concepção do educando como sujeito de desejos, de cognição e de direitos. Essas

três dimensões distintas no processo de teorização, revelam-se complementares e indissociáveis no plano da prática pedagógica. (RELATÓRIO ANUAL ..., 1999, p. 2).

Fica claro que a adoção do referencial de Lacan nesta pedagogia se deu em virtude da insuficiência das outras teorias no trato da questão do educar grupos socialmente marginalizados e que não sonhavam mais com a possibilidade de uma vida decente, como estão expressos nos fragmentos abaixo, retirados de duas entrevistas de Cesare La Rocca, presidente do Projeto Axé

A nossa pedagogia do desejo está dando resultados. Quando começamos, percebemos que nossas referências teóricas que na época, eram Paulo Freire, para a filosofia política da educação, e Jean Piaget, para a construção do conhecimento – eram insuficientes. Estava faltando alguma coisa [...] então fomos bater à porta da psicanálise para entender um pouquinho sobre como se dá a dinâmica do desejo no ser em formação [...] Então, inserir em nossa pedagogia – foi o que nos levou a chama-la de Pedagogia do Desejo. (EM BUSCA ..., 2009, p. 2).

[...] inicialmente fundamentada nos estudos do educador pernambucano Paulo Freire sobre Filosofia e Política da Educação e do filósofo suíço Jean Piaget sobre a construção do conhecimento, a proposta pedagógica do Projeto Axé teve que ser repensada [...] na verdade faltava o desejo, por isso, para reformular e adequar a proposta pedagógica à realidade dos educandos, aqueles educadores foram buscar fundamentos na teoria de Lacan sobre o desejo, pois os meninos questionavam para que entrar no Axé ou seja faltava-lhes o desejo de estar ali e mudar de vida. (QUINZE ANOS..., 2005, p.1).

O *desejo* aparece vinculado a um sonho realizável, portanto é o *desejo* na dimensão da necessidade, um estímulo a partir da prática educativa que possibilita que o educando volte a querer dias melhores, se sintam impulsionado a desejar mudança de vida. Sobre essa referencial, Carvalho (2000, p. 103) diz que “[...] hoje, depois de dez anos, contamos com definições mais claras. Por exemplo, institucionalmente o Axé incorpora a psicanálise como um dentre os referenciais teóricos para interpretação da realidade dos meninos e meninas.”. Ele reconhece que o *desejo* lacaniano associado a uma prática educativa, como a do Axé, se configura num grande esforço de transposição teórica. Essa dificuldade se deve ao fato do próprio Lacan reconhecer que o desejo não é algo aplicável em nenhuma situação social concreta, mas é algo do inconsciente ou que formou o inconsciente de todos os sujeitos.

Significa que não importa de que indivíduos falamos, seja ele excluído socialmente, ou não, todos são seres de desejo, desejantes, como também são seres da falta. E que todos os humanos passariam pela fase do *Complexo de Édipo*, seja menino ou menina cada um com sua diferenciação. Nesse sentido, o próprio Carvalho (2000, p. 112) faz uma reflexão emblemática sobre a concepção de desejo da pedagogia de desejo ao perguntar “[...] de que desejo(s) se fala ao nomear a pedagogia desenvolvida no Axé de Pedagogia do Desejo?”

Para Almeida (2003, p. 73), o objetivo do referencial laciano na educação social do Axé se explicitava pela necessidade urgente de recompor nos meninos e meninas a condição de sujeito desejado e desejante de maneira a conseguir resgatá-los das suas condições aviltantes, “[...] buscando a (re)construção do sujeito de desejos, recompondo-lhe a condição de desejados [...] partindo do afetivo , reconhecendo sua capacidade estruturante do ser, buscando o resgate de outras circunstâncias basilares da vida hodierna.”

Nesse processo de estruturação do sujeito de desejo, da cognição e do direito incorpora-se também o referencial de Piaget no sentido de fornecer a essas crianças e adolescentes a construção do conhecimento de maneira ativa em que eles sejam os protagonistas desse conhecimento. Almeida (2003, p. 73), diz que o construtivismo piagetiano contribui no sentido de construir o sujeito do saber e sujeito da cognição, porque os meninos e meninas são vistos no Axé, como “[...] sujeito de inteligência, com uma estrutura que lhe é peculiar, capaz de absorver conhecimento e de vivenciar etapas evolutivas.”

Esse referencial foi incorporado no Projeto Axé a partir de 1995 com o surgimento do Centro de Formação Carlos Vasconcelos. Os relatórios evidenciam uma preocupação maior do Axé com a relação entre teoria construtivista e prática dos educadores e com os eixos articuladores da educação e assistência social da Instituição, como sinaliza o Relatório Anual de Atividade de 1995,

A formação sobre o construtivismo que trouxe a proposta do letramento como processo de iniciação do conhecimento mudou a lógica do Axé com relação à escolarização, trazendo a construção de uma sistematização de registro de trabalho e a análise dessa prática. A partir daí, em todas as atividades, passou-se a colocar esse registro da prática como uma pauta do dia. (RELATÓRIO ANUAL..., 1995, p. 9).

Embora esse referencial tome corpo na educação do Axé a partir de 1995, não significa que ele já não fosse presente na proposta pedagógica do Axé desde 1990, como bem explicita o Projeto Pedagógico de 1991, quando diz, em linhas gerais, que “[...] uma das bases teóricas é o construtivismo de Piaget por trabalhar com a idéia de sujeito de conhecimento e de cognição, importância fundamental para educação de meninos e meninas em situação de risco social.” (PROJETO PEDAGÓGICO, 1991, p. 3).

Reis (1993, p. 14) analisando a proposta pedagógica do Axé diz que “[...] as teses apreendidas a partir de Piaget haviam ensinado que a aprendizagem é uma construção do ser humano em sua relação com o mundo”, a ponto desse sujeito ir se modificando também. O referencial de Piaget nessa educação, segundo essa autora, é porque a Instituição tem como concepção de aprendizagem a idéia de que ela é um “processo interno pessoal, que depende da qualidade das oportunidades vividas.

Para Vilanova (2000, p. 129) a importância do referencial piagetiano na educação do Axé se deve a sua concepção de conhecimento que parte da ação do sujeito sobre o objeto, sendo que nessa ação acontecem processos cognitivos, como o da assimilação e acomodação que garantem construção de conhecimento sobre o objeto que o educando manipula. Esta autora acredita que “[...] incorporar Piaget como referencial para o processo educativo significa acreditar sobretudo que o educando é um sujeito ativo, que se constrói enquanto sujeito do conhecimento, a partir da ação.”

Segundo Almeida (2003, p. 76), esse referencial primeiro se fez presente na alfabetização dos meninos e meninas e depois foi incorporado em outras ações pedagógicas, a ponto de “hoje, tais preceitos abrangem a totalidade do programa, num ritmo de formulação continuada”, junto a este referencial se configura também o de Vygotsky e o de Wallon, como explicita Vilanova (2000, p. 130) ao dizer que,

Incorporar Vygotsky, na perspectiva cognitiva, é debruçar-se sobre a dimensão social do desenvolvimento do ser humano. Esse autor tem como pressuposto básico a idéia de que o ser humano constituiu-se na relação com o outro, com o social, idéia essa também sustentada por Wallon.

Ambos referenciais sustentam também a prática educativa do Projeto Axé, sendo que a de Vygotsky toma a sua noção de mediação como processo de

aprendizagem cultural possibilitada pelo grupo social em que vivem os educandos, como afirma Vilanova (2000, p. 131) ao dizer que a noção de zona de desenvolvimento proximal é nuclear no Axé porque nos possibilita a compreensão de que “[...] o educando não dá conta de realizar uma atividade ou resolver um problema, o que, entretanto, se torna possível com ajuda do educador ou na interação grupal, indicando a possibilidade de se criarem boas situações de aprendizagem.”

Do referencial de Wallon toma-se a ideia de afetividade no processo de aprendizagem como aquele elemento que permite o menino e a menina aprenderem e manterem os vínculos com os seus pares. A base afetiva positiva se dá pela confiança entre educador-educando, sendo o vínculo o resultado do respeito entre eles. A afetividade positiva na prática educativa do Axé é transversal ao processo de construção do conhecimento, sendo imprescindível em todas as etapas da educação social.

Sobre esse referencial, Vilanova (2000), recorre à compreensão de Grossi e Bordin, para dizer que se trata de um referencial que busca a construção do Outro, sendo esse Outro o menino e a menina muitas vezes destruídos, psicicamente.

Enfim, como afirma Vilanova (2000, p. 128), a ação educativa do Axé tem por bases as teorias de

[...] Piaget, Vigostky e Wallon, entre outros (Lacan), oferecem uma base de sustentação. No entanto, não sendo possível prescindir dos aspectos antropológicos e filosóficos, recorreremos a Paulo Freire. Esses pensadores nos legaram idéias convergentes e complementares.

3.4 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL

O currículo tem quatro princípios formativos, segundo Reis (1993), que corporificam a base epistemológica da Pedagogia Social do Axé, são eles: 1) conhecimento de si, 2) sociedade como totalidade, 3) desenvolvimento bio-psico-social e antropológico da criança e do adolescente, 4) aspectos político-pedagógicos da educação social. Esses princípios visam, segundo o Projeto Pedagógico de 1997,

dar ao currículo a transversalidade necessária a ponto de incorporar os referenciais teóricos adotados pelo Axé,

A idéia de um currículo no Axé, passa pela necessidade de se disponibilizar determinados conteúdos temáticos e informações que devem ser difundidos para o universo dos educandos de qualquer unidades devem ter acesso ao conjunto de conhecimentos sistemáticos que formará o tronco/conteúdo básico do Axé. Os conteúdos técnicos/específicos de cada unidade/atividade, é que formarão a copa dessa árvore que se quer gere como frutos, cidadania, inserção social com dignidade, trabalho, produtividade, criatividade, ética, beleza, felicidade” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 1997, p. 4)

O *Conhecimento de Si* articula as expectativas do educador com a do educando de maneira que ambos estabeleçam laços de confiança e de possibilidade de mudanças concreta de vida. Sociedade como Totalidade analisa as contradições da sociedade capitalista como, por exemplo, a formação de uma infância e adolescência marginalizadas. Desenvolvimento Bio-pisco-social busca entender tais dimensões que permitam melhor caracterizar e entender a criança e o adolescente de maneira geral e em particular aqueles em situação de risco. Aspectos Político-pedagógicos busca articular as diversas teorias que servem de base epistemológica da pedagogia do desejo com a sua prática concreta.

Os conhecimentos gerais e específicos são das áreas de ciências humanas, sociais e biológica que são estudados no intuito de compreender a atual situação das crianças e adolescentes em situação de risco, sendo que tais conhecimentos são estudados a partir da reflexão sobre a prática de maneira que a teoria seja articulada com essa prática. A metodologia de ensino dessa formação, segundo Ribeiro, Rodrigues, Leonelli (2000, p. 191), é baseada em “[...] exposições verbais – sempre com possibilidade de participação – são alternadas com exibição de filmes, trabalhos em grupo, leitura de textos, simulações e outras formas que favoreçam a expressão artística, estética [do educador].” Os princípios dessa forma estão contidos na Proposta de Formação Interna (2000) e no Livro Plantando Axé (2000), são eles:

- a) Princípios articuladores: conhecimento de si, sociedade como totalidade, desenvolvimento integral do ser infantil e juvenil, político-pedagógico;
- b) Conhecimentos gerais e específicos: psicológicos, históricos, antropológicos, pedagógicos, políticos, educacionais, saúde, direito;

c) Princípio educativo: reflexão-ação, teoria e prática.

Tais princípios visam à formação dos educadores para defesa dos direitos da criança e do adolescente em situação de risco social e pessoal; para tanto, é um currículo aberto e, na medida do possível, atualizado. Tal currículo de formação do educador procura corporificar os princípios formativos que o Axé acredita ser importante para se forjar um educador engajado na questão dos/as meninos/as em situação de risco social. Para isso, a concepção formativa do Axé se refere a:

- a) Aquisição de conhecimentos, saberes e desenvolvimentos de competências capazes de preparar o educador para intervir, socialmente junto ao grupo de meninos/as marginalizados;
- b) Análise cotidiana da prática de maneira a evidenciar a postura ética e política do educador no momento de conflito e dificuldade que teve em determinado momento que atuava junto ao/a menino/a, tal análise visa o aprimoramento da prática educativa do grupo;

Quanto aos conteúdos orientadores da formação temos:

- a) Os éticos e políticos referentes aos direitos da infância e adolescência, cidadania, igualdade;
- b) Os científicos, culturais e pedagógicos dos diferentes campos do saber.

Todos esses princípios e conteúdos visam “[...] capacitar os profissionais do Axé na perspectiva de garantir um desempenho mais qualificado, do ponto de vista da intervenção pedagógica, assim como da afirmação da cidadania e dos direitos humanos.” Resumidamente, a formação visa “[...] a) transmissão de conhecimento, b) resgate das práticas, c) participação e debate, d) expressão, e) conhecimento recíproco, f) convivência em grupo, g) relaxamento.” (PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTERNA, 2000, p. 2).

A formação no Axé ocorre quase que semanalmente através da reflexão da prática educativa. O Centro de Formação de Recursos Humanos é a unidade do Projeto Axé responsável por essas e outras formações que visam a disseminação da Pedagogia Social interna e externamente. O principal objetivo do Centro, segundo Vilanova (2000, p. 161), é a “[...] seleção e formação permanente de educadores e técnicos. Disseminação dos princípios e metodologia do Axé por meio de seminários, cursos, estágios, visitas técnicas e assessoramento a outras organizações públicas ou não-governamentais.”

O Centro foi fundado a partir de 1995, época em que se inaugura todo o processo de planejamento das ações do Axé de maneira racional, crítica e efetiva. A ele cabe a tarefa de qualificar os educadores permanentemente para a atuação diária com os/as meninos/as que são atendidos/as pelo Axé. Neste sentido, a criação do centro foi decisiva para o processo de consolidação e legitimação da proposta pedagógica. (PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTERNA, 2000).

O Axé, segundo Ribeiro, Rodrigues e Leonelli (2000, p. 190, grifo dos autores), procura formar em vez do simples treinamento de seus educadores, por entender que a formação é um processo que envolve todo o desenvolvimento das potencialidades do educando e, principalmente, por ser permanente em que a prática é o referencial de análise e reflexão, pois o termo *formação*, ao invés de *treinamento ou capacitação* é aqui utilizado no sentido amplo, mais completo devendo ir além do adestramento para o exercício de atividades específicas, visa estimular o desenvolvimento das potencialidades de cada um e da(s) equipe(s), em processo de construção do saber, para fazer bem.

Sobre a primeira formação dos educadores nos anos de 1990-1993, Reis (1993, p. 38-39) sintetiza dizendo que os princípios e conteúdos foram concretizados na concepção modular, teve a participação decisiva do MNMMR e do educador Paulo Freire e compreendeu 4 módulos:

Módulo I – o conhecimento de si: neste módulo, de caráter vivencial e integrativo, é trabalhado a articulação da realidade pessoal e social do candidato e o papel do educador. Módulo II – a sociedade como totalidade: inclui a abordagem antropológica, sociológica, política e legal das propostas relativa à criança e ao adolescente. Módulo III – desenvolvimento bio-psico-social e espiritual da criança e do adolescente: trata-se da abordagem inicial do menino enquanto indivíduo, incluindo-se a análise específica das crianças e adolescentes em situação de marginalidade. Módulo IV – princípios políticos-pedagógicos de uma educação libertadora: neste módulo é trabalhado o papel da educação para a conquista da cidadania.

Além destes módulos, existem os intermediários que se relacionam com a prática educativa concreta dos educadores numa espécie de estágio de vivência na rua, em que os educadores em formação vão às ruas para observar as crianças e adolescentes *em situação de risco social*. Este recurso utilizado objetiva, segundo Reis (1993, p. 41) a “[...] reflexão, construção e auto-renovação da proposta pedagógica, que é realizada no cotidiano do trabalho e define os conteúdos de um

processo de formação permanente”. Essa etapa é acompanhada pelo grupo da supervisão pedagógica que tem a obrigação de avaliar e discutir as impressões dos educadores e também de planejar novas ações.

O curso de *Formação do Educador Social* existe desde quando o Axé foi implantado, inclusive sob a assistência pedagógica de Paulo Freire e de Stela Graciane. Outros cursos formativos acontecem no Axé, como demonstra o Quadro 1 abaixo.

RELATÓRIOS	CURSOS
1995 e 1996	- curso de formação de educadores sociais; socialização da metodologia do Axé; direito da infância e adolescência; ECA; princípios político-pedagógicos da educação social do Axé; análise da prática; cidadania e educação; arte e educação; sexualidade, saúde e educação; trabalho e educação profissional; construtivismo piagetiano, oficinas de músicas, arte e brinquedos; ludicidade e educação; família e educação; o desejo no processo educativo do Axé; drogas; a proposta de Piaget; a práxis política da educação do Axé; formação de gestores, efeito psíquico de separação e perda da figura dos pais.
2000 2004-2005 2006-2007	Sexualidade, saúde e educação; ensinando a ler e escrever na perspectiva construtivista, curso avaliativo dos dez anos de fundação do Axé; curso avaliativo dos quinze anos de fundação do Axé; análise da prática, curso de formação de educadores sociais; curso primeiros passos no Axé, direito da infância e adolescência; a questão político-pedagógica da educação do Axé; formação em Paulo Freire, Formação em Anísio Teixeira.

QUADRO 1 – Demonstrativo dos cursos de formação de educadores encontrados nos relatórios específicos do Projeto Axé.

Fonte: Elaborada pelo autor

Vejamos que, nos relatórios anuais, consta formação que vai desde os direitos da infância e adolescência até as específicas, como em Paulo Freire, Piaget, Anísio Teixeira, Lacan. De 1990 a 1995 há ações formativas constantes em torno da educação libertadora. A partir de 1995, aparecem outros referenciais no planejamento das ações formativas do Axé, como Piaget relacionado ao construtivismo e alfabetização, como o de Lacan, principalmente para esclarecer o significado do desejo, dentre outros.

A formação dos educadores se dá com bases nos referenciais teóricos, sendo a formação o processo de comunicação e informação, um dos meios pelo qual os educadores forma suas representações em relação a base epistemológica da educação social do Axé. A formação é um processo permanente, como esclarece Carvalho (2000, p. 100), quando afirma que é

[...] um processo permanente de *formação = aprofundamento teórico (transmissão) + análise da prática*. Nas primeiras tentativas de definição da concepção de formação permanente no Axé, foi agregada a preocupação com o desenvolvimento afetivo-cognitivo-espiritual, o que se convencionou chamar de integração humana [...]. As salas de aula seriam as praças e ruas da cidade. O ponto de partida, os conteúdos já ensinados-aprendidos pelos educandos-educadores e educadores-educandos.

O processo formativo ajuda o educador no ato do planejamento pedagógico imbricar suas prática com os referenciais adotados pelo Axé, como explicita Vilanova (2000, p. 134, grifo da autora), quando diz que,

Tomando de emprestado da psicanálise os *ouvidos*, os educadores do Axé organizam o seu planejamento partindo da escuta dos educandos . Planejam *andaimos* ou *apoios* para que estes consigam *entrar* na zona de desenvolvimento proximal ou potencial – segundo a denominação de Vygotsky – e os *ensinam* a conseguir o controle consciente do que vão aprendendo graças às relações estabelecidas.

A formação é o elemento decisivo de contato e apreensão dos referenciais teóricos pelos educadores, articulando-os com suas práticas educativas, como sinaliza Carvalho (2000, p. 123), quando fala da ação do educador no trato do referencial lacaniano,

No Axé, é função do educador promover, com cada menino e meninas, de uma forma ritualizada, sistemática, *situações de escuta* dos meninos e meninas que lhes possibilitem se expressar, contra seu sofrimento, dizer seu desejo [...]. A fim de garantir isso, o educador procura criar espaços, na rua ou na unidade, onde, individualmente ou as vezes, em grupo, os meninos ou as meninas possam desfrutar de condições de tempo e tranqüilidade que lhes permitam a expressão de seus desejos, angustias e sofrimentos [...]

Carvalho (2000, p. 123), ainda considera que a análise do desejo também deve ocorrer com os educadores, pois estes também precisam questionar sobre os seus desejos em relação a sua prática educativa e relação afetiva com os educandos.

O educador é chamado a se questionar sobre o seu desejo. Questionar o próprio desejo é um processo sem fim e implica, geralmente, a presença de um analista. Entretanto, na ausência de

um processo mais formal, o educador pode se utilizar dos espaços de supervisão, encontros de estudos e análise da prática.

4 A BASE EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA SOCIAL DO PROJETO AXÉ: Síntese analítica dos referenciais de Freire, Vygotsky, Wallon, Piaget e Lacan

Neste capítulo, analisaremos a base epistemológica presente nas três etapas da paquera, a do namoro e a do aconchego pedagógico que são os referenciais teóricos nas perspectivas de Paulo Freire, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Jean Piaget e Jacques Lacan. (PLANTANDO AXÉ, 2000). Esses referenciais ajudam a definir o modelo de educação do Axé chamada de *Pedagogia do Desejo* como aquela que proporcionará aos educandos sua condição humana a partir da realização dos seus desejos de ter direito, de ser sujeito, de ter conhecimento.

São esses referenciais que aqui estamos chamando de base epistemológica da pedagogia social do Projeto Axé, entendo por epistemologia o processo de estudar um conhecimento buscando sua lógica interna e externa, como definem Bruyne (1977), Japiassú (1992), Bombassaro (1992).

A epistemologia é uma área da filosofia que se preocupa com a construção e legitimação de um determinado conhecimento científico. A palavra epistemologia, que significa discurso sobre a ciência, segundo Hilton Japiassu (1992, p. 25 – grifo do autor), surgiu na filosofia a partir do século XIX, já mesmo com uma grande ambiguidade quanto à sua identidade: se seria a formuladora de princípios filosóficos gerais para as ciências ou se seria objeto de investigação da ciência.

A conceituação atual da epistemologia imbrica-se com o conceito de *devir*⁷, que é o reconhecimento de que o conhecimento está em constante processo de transformação e é este processo que a epistemologia procura estudar. Esta noção se impõe e substitui a que procurava a gênese do conhecimento sem se preocupar com aqueles conhecimentos que estavam se formando e se evoluindo. Para Japiassu (1992, p. 27 – grifo do autor), o papel da epistemologia é "conhecer este *devir* e em analisar todas as etapas de sua estruturação, chegando sempre a um conhecimento provisório, jamais acabado ou definitivo".

⁷ Devir significa, segundo Nicola Abbagnano (1998, p. 268), "uma forma particular de mudança, a mudança absoluta ou substancial que vai do nada ao ser ou do ser ao nada". É um termo que surgiu na Grécia antiga com o filósofo Heráclito de Éfeso, quando este procurava um princípio da existência do mundo e do ser dizendo que tudo que existe no mundo está em constante transformação.

Segundo Bruyne (1977), existem dois tipos de epistemologias: a geral (metacientífico), que seria o conjunto de reflexão filosófica das ciências como um todo, e a interna (intracientífico) que seria uma reflexão para a construção do estatuto científico de uma dada ciência, mediante a investigação rigorosa e sistemática. Para Bombassaro (1992), essas duas características são oriundas de dois movimentos filosóficos que constituíram a (atual) noção de epistemologia, são elas: a positivista e a crítica e estas geraram duas tendências epistemológicas: a Teoria Analítica da Ciência e a Nova Filosofia da Ciência, representadas, respectivamente, por David Hume, Augusto Comte, Bertrand Russell, Karl Popper e Thomas Kuhn, Gaston Bachelard, Teodor Adorno, J. Habermas.

A epistemologia analítica objetivava uma concepção científica do mundo através do rigor da investigação como única forma de se chegar ao conhecimento verdadeiro. Esta tendência teve, no chamado Círculo de Viena, seu ápice maior de desenvolvimento e legitimação quando defendeu que só seria possível produzir conhecimento sob a égide do empirismo e positivismo. Já a epistemologia histórica, surgida nos anos 50, procura pensar a ciência numa concepção crítica, complexa, multirreferencializada, segundo Bombassaro (1992).

Ratificando, a noção de epistemologia que estamos tomando neste estudo é aquela que se preocupa com o estatuto científico de uma ciência, de uma categoria, noção, conceito, prática social, como a educativa que se utiliza de várias matrizes filosóficas, teorias de vários campos do saber para concretizar uma prática educativa de socialização dos indivíduos.

E se tratando de uma prática educativa que incorpora várias teorias com matrizes sócio-filosóficas contraditórias, é urgente este estudo para provar ou não a possibilidade concreta dessa junção; porém essa prova não pode ser a partir de um discurso ideológico posto em documentos, mas a partir dos sujeitos reais, de suas representações do seu *querfazer*, como sinaliza Freire (1987).

Cada teoria se anexa a matrizes filosóficas diferentes, como é o caso da pedagogia de Paulo Freire, que segundo Gadotti (1991) está dentro da tradição humanista dialética cristã, enquanto Vigotsky e Wallon pertencem ao materialismo histórico dialético, segundo Rego (1996) e Dantas (1992), diferentemente de Piaget e Lacan que fazem parte do estruturalismo, como afirmam Chiarottino (1972) e Dosse (1994).

Vamos fazer uma breve análise dessas matrizes de maneira a melhor explicitar seus esquemas epistemológicos.

4.1 OS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA BASE EPISTEMOLÓGICA

Os fundamentos da base epistemológica da educação social do Projeto Axé estão calcados no humanismo, no materialismo histórico dialético e estruturalismo, que vamos analisar em linhas gerais para compreender sua visão de mundo e de homem.

4.1.1 O Humanismo

O Humanismo refere-se a tudo que diz respeito à valorização do homem como a cultura, a filosofia, a defesa pela liberdade humana, e como abarca várias situações da vida do homem, é mister dizer que aqui estamos tomando o termo na perspectiva filosófica por entender que é nesta perspectiva que estamos analisando a base epistemológica da educação social de rua do Projeto Axé. É importante também afirmar que o humanismo se encontra presente em várias correntes filosóficas, embora sua origem remonte à Antiguidade Clássica, mas sua semente está presente nas correntes filosóficas contemporâneas, desde que defenda o homem na sua plenitude.

Nogare (1972, p. 1, Grifo do autor), diz que “[...] há um humanismo de caráter *especulativo-filosófico*. Em sentido lato, este humanismo filosófico pode significar qualquer conjunto de princípios doutrinários referentes à origem, natureza, destino do homem” ou seja, é uma atitude filosófica de crer no homem a ponto de defender sua liberdade e libertação daqueles processos que o oprimem e o aniquilam objetiva e subjetivamente.

Para este autor, o Humanismo identifica-se com algumas categorias chaves, como: *homem, natureza humana, essência humana, subjetividade, objetivação, alienação, libertação, problema humano*, dentre outras. Já para Abbagnano (1998),

o humanismo caracteriza-se pela defesa da totalidade da vida do homem (vida material e subjetiva), pela dignificação e libertação do homem, pelo reconhecimento de que o homem é capaz e deve dominar a natureza, pela defesa de que o homem construa sua história na coletividade visando sempre à liberdade. Neste sentido, é que Abbagnano (1998, p. 518) diz que o Humanismo é “[...] qualquer movimento filosófico que toma como fundamento a natureza humana, os limites e interesses do homem.”

O Humanismo compreende cinco períodos, segundo Nogare (1972): 1) o Humanismo clássico grego representado pelos filósofos pré-socráticos, socráticos; 2) o humanismo romano de Sêneca, Marcos Aurélio; 3) o Humanismo cristão de Santo Agostinho e Tomas de Aquino; 4) o Humanismo renascentista de Giordano Bruno, Francis Bacon, Descartes e outros; 5) o Humanismo ateu de Feuerbach, Hegel, Marx, Sartre, Nietzsche, etc; sendo que a fenomenologia, o neopositivismo, o estruturalismo são anti-humanistas.

Segundo Nogare (1972), a principal característica do humanismo é a busca pela libertação do homem seja de sua condição de subalternidade do mito, dos homens ou das ideologias, ora reconhecendo Deus no centro das ações humanas ora negando essa presença. Em linhas gerais, cada corrente do humanismo tem suas características próprias, por exemplo, o humanismo clássico greco-romano influenciou todas as outras concepções do humanismo. Tem a cultura e a filosofia como centro de valorização do homem, mas uma filosofia especulativa onde buscava elementos que explicassem a origem da vida ou a base dela. Tinham uma visão espiritualista do homem em que sua vida era regida por explicação mítica e a educação era para aperfeiçoar as virtudes do homem livre.

O humanismo cristão caracterizava-se pela presença forte de Deus e de seus ensinamentos por Jesus Cristo, portanto o “[...] homem é visto em função de Deus”, como sinaliza Nogare (1972, p. 56). Essa corrente advoga que as estruturas sociais se transformem para que o homem seja liberto de todo tipo de opressão; mas se isso não ocorrer, o homem terá uma vida plena no paraíso eterno. A idéia de amor está condicionada à libertação do outro e não ao seu subjugoamento.

Para Nogare (1972), o humanismo renascentista refere-se à revalorização da cultura greco-romana com novos elementos de maneira a romper com o pensamento medieval. A valorização do homem é mais forte do que nas concepções de humanismo posterior, inclusive Deus perde seu *status* de centro das ações

humanas; mas isso não significa que ele seja totalmente posto de lado, isso ocorre, em parte, porque o humanismo renascentista representa também o renascimento da ciência e, essa ciência tentava dar respostas às questões que antes eram dadas pela presença de Deus no mundo. É um período em que o corpo é supervalorizado porque representa o belo e o mistério que precisava ser desvendado pela ciência, portanto inicia uma educação pelo e para o corpo fazendo com que o homem saia de simples espectador da vida para atuante nela.

De acordo com esse autor, o Humanismo moderno e contemporâneo é composto por várias concepções, que procuram explicar a vida, pela ciência, bem como defender que o homem é o centro da vida e não Deus; portanto, é um Humanismo ateu, com exceção apenas do humanismo de Soren Kierkegaard, por permanecer fiel a sua tradição religiosa protestante, embora vivesse numa eterna contradição entre a moral religiosa e sua ação. Kierkegaard coloca a subjetividade no centro do humanismo ao defender que ela seria o elemento que levaria o homem a reencontrar consigo mesmo chegando então no Plano do Ser (libertação) e se livrando do Plano do Ter (alienação). Deus é reificado para tornar o homem uma criatura boa.

O humanismo, seja ele marxista, existencialista ou evolucionista, faz uma guinada religiosa ao colocar o homem como criador de Deus e não o contrário como pregavam os humanistas clássicos, cristãos e renascentistas. Tem uma visão materialista e existencialista do homem pregando a fé e o amor no homem para o homem. Dessa forma, destrona Deus de toda direção da vida humana, inclusive de que o homem é resultado de uma evolução biológica e não criado por Deus. Por exemplo, o humanismo materialista traz uma ideia de libertação do homem em relação à alienação pela via da ação concreta, prega a luta de classes como possibilidade dessa emancipação e, ao mesmo tempo, traz a ideia de *homo faber*. Desconsidera a subjetividade e advoga a liberdade do homem condicionada à coletividade.

Já o humanismo existencialista é considerado pessimista por ter uma visão negativa da existência humana e que, segundo Nogare (1972, p. 155), defende que a “existência precede a essência”, ou seja, o homem é colocado como existência e não como essência de Deus, criador de si e tudo que está a sua volta; portanto, tem total liberdade para agir como quer, pois ele é o único responsável pelos seus atos. O amor é tido não como uma dádiva divina, mas como uma construção dos homens

de transcendência e subjetividade que o projeta para fora de si, permitindo-lhes construir o mundo e assim se realizar.

4.1.2 O Materialismo

O materialismo histórico-dialético é um tipo de humanismo ateu que se preocupa com a libertação do homem pela ação concreta e na coletividade, para a coletividade, portanto prega a revolução para a instalação do projeto histórico socialista. O materialismo refere-se à realidade material como única condição humana. É histórico porque parte da produção concreta da existência humana de maneira a saber, como essa produção acontece no decorrer do processo evolutivo humano. É dialético porque acredita que esse processo histórico é permeado por contradições, por uma luta dos contrários como defendia Hegel.

Segundo Japiassú e Marcondes (1996, p. 177), essa é uma teoria social e uma filosofia da ação concreta dos homens entre os homens. Refere-se ao socialismo proletário leninista, que toma o método dialético para interpretar a realidade, enquanto o materialismo histórico designa “[...] a concepção materialista da história, segundo a qual os processos de transformação social se dão diferentes do conflito entre os interesses das diferentes classes sociais.”

Para Kosik (1976, p. 109, grifo do autor), o materialismo dialético “[...] é uma filosofia radical”. Essa base objetiva do homem criando a sua realidade é que se chama materialismo. É também histórico por ser uma criação humana “[...] daquilo que não passa, daquilo que se cria e se produz”, ou seja, o homem precisa da história para agir, e quando faz isso faz história, cria e recria sua realidade circundante, “[...] e somente sobre a base desta determinação *materialista* do homem como sujeito objeto [...] cria uma *nova* realidade, uma realidade social humana.”

O homem se humaniza a partir de sua atividade e relação com a natureza circundante e isto é dialético porque ao mesmo tempo em que ele transforma a natureza, transforma também a si próprio. Este processo, segundo Marx (1971, p. 202), se deve ao *trabalho* enquanto “[...] um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e

controla seu intercambio material com a natureza [...]” Compreender que o homem se humaniza em um intercâmbio prático na práxis social é compreender o que é o materialismo histórico-dialético, visceralmente.

O materialismo histórico-dialético surge de Karl Marx e Friedrich Engels quando foi publicado o *Manifesto do Partido Comunista* que continha diretamente críticas ao modo de produção capitalista, e indiretamente críticas às teses idealistas do mundo do filósofo Hegel e a visão materialista utópica de Feuerbach. Logo nos primeiros parágrafos do Manifesto, fica claro que Marx e Engels levantavam a tese de que a história da humanidade sempre foi marcada por lutas de classe e, portanto, pela contradição entre os que detinham bens, poderes e entre os que não detinham.

E na sociedade moderna não foi diferente com a ascensão da burguesia ao poder que mesmo tendo modificado o sistema feudal ainda coexistem práticas daquele sistema como as classes, agora divididas em duas: a burguesia e o proletariado, simplificando também a produção da riqueza em mercadorias que tinham embutidos valores de uso, de troca e *mais-valia*. Para Marx, esse novo modo de produção fez uma grande revolução a ponto de destruir tudo que era sólido, que representasse obstáculo a sua expansão e desenvolvimento. É emblemática a afirmação de Marx e Engels (2007, p. 4) no Manifesto,

Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu conjunto de concepções e de idéias secularmente veneradas, as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes mesmo de ossificar-se. Tudo que era sólido e estável se esfuma, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar com seriedade suas condições de existência e suas relações recíprocas.

A crítica materialista de Marx contra o modo de produção capitalista representa um novo processo na teoria do conhecimento humano e uma nova possibilidade de construção de um outro projeto histórico chamado de socialista que batesse de frente com o sistema capitalista. Para Spindel (1987, p. 29) “[...] é o Manifesto do Partido Comunista que inova definitivamente o ideário socialista” já que tais ideias já se encontram em outros filósofos anteriores a Marx, porém não com mesma racionalidade deste, que se vale da economia política inglesa para pensar, cientificamente, as contradições do sistema capitalista.

Para Kosik (1976, p. 109), o materialismo histórico dialético é uma teoria e prática que pensa mudanças coletivas substanciais e que procura penetrar “[...] até as raízes da realidade social, isto é, até o homem como sujeito objetivo, ao homem como ser que cria a realidade social.” Isso significa dizer que, primeiramente, o materialismo histórico-dialético é uma teoria do homem e para o homem se emancipar; portanto, é uma teoria da emancipação. Segundo, é uma filosofia da ação concreta do homem em busca de uma totalidade do real, é uma práxis social ou que instaura a práxis em um determinado campo social, como o educativo.

A compreensão visceral do que seja o Materialismo Histórico Dialético passa pelo entendimento de suas categorias de análise e dá sustentação teórica e vigor social; como, por exemplo, *realidade/possibilidade*, *totalidade*, *contradição* e *práxis*, dentre outras. A realidade é o que está posto concretamente, são condições materiais concretas, objetivas, é a forma como as coisas se apresentam ao homem e que por um esforço dialético deve-se chegar, descobrir e explicar as leis que regem o fenômeno ou seja suas contradições.

A contradição é a “[...] fonte de desenvolvimento da força motora, que faz avançar” o fenômeno, fazendo-o sair de “um estágio de desenvolvimento a outro”, segundo Cheptulim (1982, p. 286). As contradições precisam ser explicitadas de maneira que saiam da simples percepção sensorial, do senso comum do fenômeno para uma visão material dele. A contradição é um movimento que qualifica o fenômeno, portanto realidade e contradição fazem parte de um mesmo fenômeno, assim como a possibilidade. Para Cheptulim (1982, p. 335), a possibilidade é um estado do possível e que só é possível advogar esse estado a partir do momento que conhecemos a realidade “[...] a essência de uma formação material, conhecemos tanto seus estados reais como seus estados possíveis, os que ainda não existem, mas que surgirão necessariamente em certas condições.” A possibilidade seria uma espécie de utopia possível de realização seria mesmo a construção de um outro projeto histórico.

A contradição se refere às tensões opostas no interior dos fenômenos sociais e se deve buscar a sua superação através da realidade explicitada, investigada e analisada.

Segundo Hegel⁸ (*apud* CORBISIER, 1981, p. 59). A contradição está presente em todo lugar, nas coisas e nas instituições e ela é movimento presente no mundo, “não deve ser compreendido como se a coisa se encontrasse, em dado momento, aqui, e, no momento seguinte, alhures, mas aqui e não-aqui no mesmo momento, e a coisa como sendo e não sendo, ao mesmo tempo, no mesmo agora”. Hegel, dessa forma, é quem melhor explicita uma teoria da dialética como sendo a luta dos contrários: toda negação equivale a uma afirmação e vice-versa para uma síntese que no fundo é composta pela própria negação e afirmação da coisa. É este movimento que transforma o mundo e o compõe.

Para Kuenzer (1998, p. 65), a contradição é um movimento dos contrários “que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam; as determinações mais concretas contêm, superando-as, as determinações mais abstratas”. Perceber a contradição em uma dada realidade é perceber seus polos opostos como primeiro processo que ajuda a uma ação mais efetiva de solução de um dado problema social. Ela é o alimento dessa ação transformadora que procura superá-la. Para Spindel (1987, p. 31), este movimento é de “afirmação [que] traz em si o germe de sua própria negação; depois de se desenvolver, esta negação entra em choque com a afirmação e este choque vai gerar um terceiro elemento mais evoluído”.

A totalidade seria, em linhas gerais, as diversas relações de uma realidade, a presença das partes num todo, formando uma unidade dialética ou ainda a compreensão de um fenômeno social e histórico num todo em que ao mesmo tempo ele é “produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado”, como afirma Kosik (1976, p. 40). É a concretude de um dado fenômeno na extensão do social, portanto é sempre uma totalidade relativa, pois não é compreensão de toda a realidade, “[...] cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo.”

A práxis, segundo Kosik (1976, p. 201-202, grifo do autor), é a “*esfera do ser humano*”, é aquela “atividade que se produz historicamente [...] – unidade do homem e do mundo”, contém a contradição e a totalidade de um determinado real, é por isso que ela é a possibilidade de libertação do homem; assim, é o próprio projeto

⁸ Marx, percebendo a dinâmica na dialética hegeliana, aceita-a, porém negando a visão idealista contida nela e ao mesmo tempo dotando-a de uma visão materialista, qual seja, a de não apenas refletir sobre o mundo concreto, mas a de transformá-lo, pois ele dizia já nas *Teses sobre Feuerbach* que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”.

revolucionário. A práxis é a ação consciente que resulta na transformação do homem, dando-lhe autonomia para agir. É um processo de conscientização que leva a tomada de atitude frente à realidade social, como afirma Freire (1979, p. 26), só é possível no “ato ação-reflexão”. Castoriadis (1982, p. 95) afirma que a práxis é uma ação alimentada por saberes e atitudes provisórios, porque está sempre em renovação e é por isso que ela só pode “existir na lucidez”.

Em Marx e Engels (1984, p.12), a práxis é uma atividade prático-crítica que se realiza de forma consciente, re-elaborada materialmente, com vistas à transformação do real. A educação contribuiria para uma práxis revolucionária, pois é na “[...] práxis que o homem demonstra a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento.” A esse caráter terreno do pensamento humano Adorno (1995, p. 141) chama de conscientização possibilitada pela educação (desbarbarização) que produz “uma consciência verdadeira”, essa consciência é a capacidade cognitiva de “[...] a realidade por relações entre formas e estrutura de pensamento do sujeito e aquilo que este não é..

Totalidade e contradição estão no seio da práxis, portanto, a práxis não é apenas uma relação entre teoria e prática, mas uma ação de humanização, como afirma Kosik (1976). Uma ação onde se encontra a totalidade que busca superar as contradições de uma realidade. A totalidade determina e é determinada na práxis.

4.1.3 O Estruturalismo

O Estruturalismo é um anti-humanismo na visão de Nogueira (1972) por dissolver o homem nas estruturas sociais, percebendo-o apenas como um apêndice do sistema, ou seja, é um sujeito regido e totalmente dependente das estruturas, sejam elas sociais ou não.

Em linhas gerais, não se pode falar de estruturalismo sem a presença de Ferdinand de Saussure. Embora antes dele já se falasse em estrutura, é com ele que o termo passa a designar um método de análise dos elementos de uma estrutura seja ela social, linguística, cultural, etc. Em 1916, após a sua morte, são publicadas suas teses sobre a estrutura da língua e a partir desse fato, ele é reconhecido como um dos precursores do estruturalismo juntamente com Lévi-

Strauss, na antropologia. O estruturalismo não chega a ser uma filosofia, mas um método de análise a que se incorporaram as várias tendências filosóficas, mesmo que forçosamente e contornando-as, como foi o caso do marxismo de Louis Althusser.

Saussure (1970) lança as bases do estruturalismo na linguística ao definir e diferenciar duas categorias que até então não eram analisadas separadamente: a diacronia e a sincronia. Destas duas categorias, todo o pensamento estruturalista se formou. A diacronia se refere à história da linguagem humana, no sentido de seu desenvolvimento e transformação que passa no decorrer de um tempo cronológico-histórico. A língua é vista dentro de um processo contínuo dinâmico e mutável. A sincronia toma a linguagem na sua organização interna, percebendo-a como imutável e advogando que mesmo em fase de ajuste e adaptação de novos elementos, a estrutura permanece imutável. Saussure, dessa forma, defende que se analise a linguagem a partir dessas duas dimensões, porém de forma separada e autônoma sendo mais importante a dimensão sincrônica da linguagem que representa o postulado estruturalista em termos de teoria e método.

Esse postulado de Saussure só foi possível, segundo Lopes (2003, p. 76), porque ele compreendia a linguagem como uma capacidade cognitiva e social que os homens têm para estabelecer sua comunicação com o outro, entendendo que a língua seria o “[...] to de todas as regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas), que determinam o emprego dos sons, das formas e relações sintáticas, necessárias para a produção dos significados.” Apresjan (1980, p 20) reafirma essa noção dizendo que para Saussure a fala é individual de cada sujeito, enquanto a língua é um “[...] sistema de signos inter-relacionados, obrigatórios para todos os membros de uma dada comunidade linguística”, portanto, a língua se refere ao grupo social.

Para Lyons (1987), o princípio estruturalista na linguística é reconhecer que ela é uma estrutura, portanto, um sistema independente e abstrato. É independente porque, como afirma Apresjan (1980, p 19), sincronia e diacronia se relacionam, mas não se determinam porque cada um conserva um objeto da linguagem, por exemplo, “[...] a linguística sincrônica estuda a estrutura interna da língua ou o seu sistema, enquanto que a linguística diacrônica estuda a história da unidade linguística isolada.”

Nesse sentido, o estruturalismo se define pela compreensão do todo a partir das partes de cada elemento da estrutura de maneira relacional, como defende

Pouillon (*apud* LUCKESI; PASSOS, 2002, p. 238), porque se dá pela “[...] análise interna de uma totalidade: elementos, relação entre os elementos e o arranjo, o sistema dessas mesmas relações”, portanto, “estrutura, organização, arranjo, disposição são sinônimos”. Segundo Luckesi e Passos (2002), o estruturalismo se interessa por organização que se apresenta regularmente de maneira a compreender os seus elementos subjacentes. Tal regularidade, segundo Dosse (1994), faz com que o estruturalismo perceba a sociedade como uma estrutura rígida e indivisível que agrega as modificações não pela associação, mas pela composição dos elementos.

Para este autor, no estruturalismo cada elemento da estrutura se interliga em relações para constituir o próprio sistema estrutural, portanto a estrutura é composta por partes interdependentes que assumem funções e que têm algumas características básicas, como a totalidade, a transformação e a autorregulação. A totalidade dá à estrutura a visão de conjunto, de sistema unificado a partir das partes que, embora diferentes, não são excludentes e se agregam não pela simples associação, mas pela composição das partes no todo. A autorregulação e a transformação são processos que ocorrem ao mesmo tempo na estrutura, pois quando ela se adapta a novos elementos que garantem a sua sobrevivência, e portanto a sua conservação e ampliação, inevitavelmente ela se transforma sem necessariamente perder partes de sua estrutura, pois tudo ocorre pela composição.

Lévi-Strauss (1996, p. 316, grifo do autor) postula os princípios do estruturalismo de Saussure na antropologia, a fim de analisar determinada cultura e sociedade, tomando a estrutura como um modelo de análise cultural. Ele define estrutura social não como a “[...] realidade empírica, mas aos modelos construídos em conformidade com esta”, pois as relações sociais são a “[...] matéria-prima empregada para a construção dos modelos que tornam manifesta a própria *estrutura social*”. Para este autor, a estrutura tem quatro características básicas: 1) ser um sistema composto por elementos que podem se modificar, 2) todo sistema se modifica mas dentro de uma mesma família, 3) o sistema deve prever como deve ser feita essa modificação/transformação, 4) e que o funcionamento de um modelo “explicar todos os fatos observados”.

Lévi-Strauss (1993, p. 121-280) afirma que a estrutura “[...] não tem conteúdo distinto: ela é o próprio conteúdo, apreendido numa organização lógica concebida como propriedade do real”; a forma para apreender essa estrutura é pelo

método estruturalista, que consiste em “[...] descobrir formas invariantes no interior de conteúdos diferentes.” Para Barthês (1967, p. 58-59), método estruturalista acontece mediante dois processos: o de decomposição e o de arranjo, ambos objetivam encontrar fragmentos que dão sentidos à estrutura, portanto o estruturalismo é uma atividade mental reflexiva ou poética que visa “[...] reconstruir um objeto, de maneira a manifestar nesta reconstrução as regras do funcionamento (as funções) deste objeto.”

Na psicologia, quem inaugura o estruturalismo, segundo Figueiredo (2003), é Wilhelm Wundt seguindo por K. Koffka, Kurt Lewin, dentre outros, como Jean Piaget e na psicanálise Sigmund Freud e mais acentuadamente Jacques-Marie Emile Lacan que mergulha nas teses freudianas e postula novas hipóteses sobre o inconsciente como uma estrutura igual à linguagem como defendia Saussure.

Diante dessa síntese dos modelos filosóficos, vamos agora analisar também, resumidamente, cada referencial que compõe a base epistemológica da educação social do Projeto Axé.

4.2 FREIRE E O DIÁLOGO PEDAGÓGICO

Em Paulo Freire, aparece uma categoria chave em sua teoria pedagógica, que pertence a concepção filosófica de Buber: o *diálogo* que se junta a uma outra chamada de *conscientização*, que estão imbricadas tanto para efeito didático como epistemológico, quando uma acontece outra se faz existente na prática da ação libertadora, pois dialogar é conscientizar, conscientizar é dialogar. Para Freire (1979, p. 26-27), a conscientização se define como o “[...] desenvolvimento crítico da tomada de consciência” em que o conhecimento da realidade que os oprimidos têm saem da simples impressão empírica para uma concepção mais racional e crítica da realidade de maneira tal que essa realidade se torna cognoscível e o oprimido cognoscente.

O diálogo em Buber (1977, p. 46) é uma categoria ontológica constituidora do Ser, responsável pela existência humana. E prefere chamar de categoria inter-humano sendo a palavra falada ou silenciada como o elemento central do diálogo e que traz toda uma intencionalidade material e imaterial entre sujeito e objeto, porque

não seria “[...] a linguagem que se encontra no homem, mas o homem se encontra na linguagem e fala.” Freire (1987, p. 79), concordando com Buber, diz que o diálogo ou a palavra estabelece a existência humana, tornando-nos seres de *diá-logos*, porque o “diálogo é uma exigência existencial”, além de, essencialmente, ser pedagógica. Aqui está a nova essência do diálogo quando se torna epistemológica e metodologicamente uma Pedagogia, chamada de Dialógica, que busca, segundo Freire (2006, p. 115), uma ação e mudança de atitude entre os homens estabelecendo a relação entre Eu e Tu, “[...] uma relação horizontal de A com B.”

Buber pensa no diálogo como uma possibilidade filosófica a partir das teses de Feuerbach⁹, como uma possibilidade de comunicação e de relacionamento humano entre o homem, a natureza e as suas ideias. E a frase de Feuerbach (1843 *apud* BUBER, 1982, p. 62) que leva ele a principiar suas teses sobre o diálogo dizendo que: “[...] a dialética verdadeira não é um monólogo do pensador solitário consigo mesmo, é um diálogo entre Eu e Tu.” Para Buber, o diálogo é o “sair-de-si-em-direção-ao-outro”, neste ponto o diálogo visa a alteridade do Eu em relação ao Outro.

Buber, para explicitar sua filosofia do diálogo, cria duas categorias que serão as molas mestras de toda a sua tese: a primeira é a EU-TU e a segunda o EU-ISSO consideradas palavras-princípios (pares de palavras) do inter-humano. Segundo o próprio Buber (1977, p. 9), “[...] pode-se substituir ISSO por ELE ou ELA [...] o EU do homem é também duplo, pois o Eu da palavra-princípio EU-TU é diferente daquele da palavra-princípio EU-ISSO. Para Buber¹⁰ (1977, p. 7), o Eu-Tu é o que

⁹ Feuerbach coloca no centro de sua filosofia o homem em relação dialógica com o outro e mesmo em fase de toda a crítica empreendida por Marx e Engels (1984) contra o Feuerbach, principalmente naquelas ideias de que este não considerava o homem na sua práxis. Buber ainda assim recorre ao pensamento deste filósofo para sustentar sua filosofia do diálogo, e com isso se alia ao materialismo utópico, que acreditava nas determinações das ideias na composição do homem concreto e não ao contrário, como pensava Marx.

¹⁰ Vejamos que o conceito de Buber sobre diálogo é mais profundo do que aqueles encontrados nos dicionários de filosofia, por exemplo Durozoi e Roussel (1998, p. 135-136) definem como sendo “um intercâmbio de argumento entre interlocutores”, ou ainda o de Japiassú e Marcondes (1996, p. 71) quando afirmam que o diálogo de Platão (do grego e do latim *dialogus*, que é igual a conversa) era uma discussão que objetiva a verdade filosófica. Nesse sentido, como afirma Durozoi e Roussel, a noção de diálogo não é nova já que se encontrava em Platão, Aristóteles e outros filósofos da antiguidade, mas foi Platão que usou o diálogo como o principal “suporte do método dialético” com o objetivo de fazer com que os ouvintes de sua filosofia pudessem construir seu próprio conhecimento no processo de discussão. Na atualidade, o diálogo está ligado à noção de “intercâmbio que se produz entre consciências que buscam comunicar-se na reciprocidade”. Portanto, para Abbagnano (1998, p. 269-275), o diálogo existe em todas as dialéticas, o que significa que a dialética “deriva de diálogo”.

fundamenta toda a relação humana nas três esferas: a da vida biológica, vida humana e vida dos seres espirituais.

A primeira diz respeito à natureza como se apresenta ao homem com toda a sua limitação da palavra Tu, a segunda, o mundo dos homens com todo o seu desenvolvimento e receptividade da palavra Tu, e a terceira o mundo espiritual que é inacessível, mas que gera palavra entre Eu e Tu e por isso é um mundo envolto em mistério. Já o Eu-Isso se refere ao mundo concreto dos objetos e que na contemporaneidade é o que tem, infelizmente, governado o homem tornando-o indivíduo. Sobre isso Buber (1977, p. 39) expressa dizendo que “o homem não pode viver sem o Isso, mas aquele que vive somente com o Isso não é o homem”.

Com isso, ele quer dizer que os homens não são objetos entre muitos no mundo, mas são seres de relações a ponto de tudo o que há no mundo viva sobre a sua influência, porque eles se experienciam mutuamente no mundo através da relação Eu-Tu e depois do Eu-Isso. O Eu-Tu é a possibilidade de conscientização e transformação das condições opressoras dos homens sobre os outros, desde quando tal relação se dê no encontro humanizador a ponto que o Isso se transforme em Tu. Mas Buber reconhece que essa transformação não se dá de maneira tão rápida e sem conflitos porque os encontros entre os homens têm se dado de maneira rápida, supérflua, sem sentimento ou quando este tem e de fundo, às vezes, irreconhecido e não chega ao amor – elemento mediador do Eu-Tu.

Em Freire (1987, p. 33), o diálogo sai dessa versão mais idealista de Feuerbach e de Buber para uma de cunho mais materialista no sentido de ser uma práxis – ação concreta de transformação da realidade, porque acreditava, assim como Marx, que não basta modificar as ideias; é preciso também que os indivíduos ajam objetivamente nas condições materiais opressoras, que a conscientização seja, acima de tudo, uma ação revolucionária e não uma aparente revolução no sentido de ser uma falsa transformação: quando o oprimido se torna o opressor, quando o oprimido quer fazer da “revolução a sua revolução privada”, quando o oprimido quer manter o “status de oprimido”. O diálogo visa eliminar a consciência oprimida a partir do desmonte dos conteúdos alienadores e se inicia pela própria tomada de consciência da situação opressora.

A Pedagogia do Diálogo seria o caminho para libertar os oprimidos de sua condição material opressora, mais uma pedagogia “forjada com ele [o oprimido] e não para ele”, para que reencontre a sua humanidade, como sinaliza Freire (1987, p.

32). o diálogo funcionaria para concretizar esse projeto a partir da mudança da subjetividade do oprimido que se encontra alienada pelo dominador, a conscientização seria o resultado do diálogo, não é uma conscientização idealista, mas materialista dialética.

A conscientização só existe a partir da práxis, por isso ela é “consciência histórica” e não está dicotomizada do objeto, mas na total relação com o mundo (consciência-mundo). Ela é realidade, mas é também possibilidade, ou seja, “[...] criação da nova realidade [...] que deve tornar-se como objeto de uma nova reflexão crítica.” Nesse sentido, a conscientização deve levar à utopia realizável – aquela que se alinha à “dialeção dos atos de denunciar e anunciar”, portanto ela é um ato de “compromisso histórico” porque quanto mais conscientização mais engajamento na transformação concreta da situação do oprimido, segundo Freire(1979, p. 26-28).

Sobre a formação do sujeito político – aquele que supera a consciência oprimida, Freire (1987, p. 35-40, grifo do autor) diz que “[...] esta superação não pode dar-se porém, e, termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma *espécie de mundo fechado*”, e esse reconhecimento de que as bases materiais são opressoras possa fazer com que os oprimidos façam a ação revolucionária para a sua libertação; portanto, o diálogo é uma práxis – o que significa dizer que objetividade e subjetividade são pares dialéticos que superam as condições de opressão, é um *quefazer* (ação-reflexão em permanente dialética). Por isso é que o diálogo é mais do que simples explicação, explicitação, conversa sobre a realidade opressora com o oprimido, é o “dialogar com eles sobre a sua ação” transformadora e isso não se dá sem um partido revolucionário.

O diálogo é um fenômeno humano realizado com o Eu e Tu como acreditava Freire (1987, p. 78-81), pois “ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais”. O diálogo deve ser para além da simples relação Eu-Tu, mas da relação que torna o homem humano, que o humaniza, porque o diálogo tem como princípio o amor, mola mestra do *quefazer*, pois “[...] o fundamento do diálogo” é o amor e a “fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo.”

A idéia filosófica de que o diálogo não é um monólogo, Freire herda de Buber (1977; 1982; 1985) que afirmava a existência de três tipos de diálogo que se passa nessa relação do Eu e Tu e do Eu e Isso: o monólogo, o técnico e o autêntico

sendo este último o mais raro por ter sido perdido quando da supervalorização do Eu. Isso que engendrou as duas formas de diálogo anterior. O diálogo monológico também chamado de falso diálogo que mantém a individualidade entre os homens é o mais prejudicial porque não leva os homens a lutar por uma sociedade melhor. E o técnico é aquele que tem um fim utilitarista e visa o mundo real da aquisição dos objetos, portanto é superficial não mantém a relação Eu-Tu.

O diálogo precisa se tornar dialógico, diferente de dialético: este se refere a uma categoria do pensamento: pensar o contraditório enquanto o segundo é uma etapa sucessiva do diálogo que se transforma de simples “comunicação em comunhão” em que há “reciprocidade da ação interior” entre os homens e que inevitavelmente consiste em “tomada de conhecimentos íntimos” do Eu-Tu, pois a essência do diálogo é o dialógico, segundo Buber (1982, p. 37-71). A frase que segue é esclarecedora de ambas as proposições: “[...] o dialógico não é, como o dialético, um privilégio da atividade intelectual. Ele não começa no andar superior da humanidade, ele não começa mais alto do que ela começa.”

O diálogo dialógico em Freire (1987) se viabiliza pela educação que tenha a Teoria da Ação Dialógica e que assume algumas características, como:

- a) Possibilita o encontro entre Eu e Tu para transformar as condições materiais e imateriais do oprimido, pois “[...] O *Eu* dialógico [...] sabe que é exatamente o *Tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por Tu-um-não-Eu, esse *Tu* o constitui, por sua vez, como Eu, ao ter no seu *Eu* um *Tu*.” (FREIRE, 1987, p. 165, grifo do autor);
- b) Nega a dicotomia entre sujeito e objeto, os entende na relação dialética com fins a transformação concreta dos indivíduos. “[...] não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação.” (FREIRE, 1987, p. 166, grifo do autor);
- c) Problematiza a situação opressora do oprimido a partir da investigação temática e da síntese cultural. Os conteúdos advêm dos próprios oprimidos e retornam para eles em forma de síntese cultural, organizada, sistematizada e ampliada com aqueles conhecimentos e saberes críticos da realidade opressora, portanto o primeiro passo é a investigação do universo temático dos oprimidos;

- d) Os oprimidos são liderados por um intelectual orgânico que os conduz à libertação e a “[...] liderança não é proprietária das massas populares, por mais que a ela se tenha de reconhecer um papel importante, fundamental, indispensável.” (FREIRE, 1987, p. 166);
- e) A colaboração, comunicação e a disciplina são os princípios do encontro dialógico entre os oprimidos e os líderes revolucionários, pois “[...] o diálogo que é sempre comunicação funda a co-laboração [...], a comunhão provoca a co-laboração que leva a liderança [...], sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, [...] se dilui a ação revolucionária.” (FREIRE, 1987, p. 177).

Buber (1977, p. 53) considera que uma das possibilidades de construir a relação do Eu-Tu é na comunidade que, aliás, se constituiria dessa relação, pois uma comunidade “[...] nasce de duas coisas: de estarem todos em relação viva e mútua com um centro vivo e de estarem unidos uns aos outros em uma relação viva e recíproca.” E quando ele fala isso estava pensando nas formas de comunidade empreendidas pelo Estado que em vez de libertar o homem o oprimia e o subjugava, fazendo o perder o Eu-Tu em prol do Isso. O mundo do Isso inibi a liberdade do homem e por sua vez polda a relação com o Outro.

Freire também aposta que a comunidade oprimida, no caso os trabalhadores, é que deve posta uma ação dialógica de libertação deles de maneira tal que a antialogia seja neutralizada, porque a ação dialógica é uma práxis revolucionária – ou seja é um quefazer, como afirma Freire (1987, p. 121), quando diz que o “[...] quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação.” Nesse sentido, o diálogo para ser transformador e manter a relação de respeito e amor entre os pares que dialogam necessita que a ação ou, como compreende Freire, a educação seja na sua mais autêntica versão da práxis que, concretamente, liberta os oprimidos da sua condição imposta pelo opressor.

Para Buber, aquele que não é livre precisa tomar consciência do que é o mundo do Isso, tal conscientização se dá pelo diálogo entre o Eu-Tu. Sobre isso, Buber (1977, p. 62) se manifesta dizendo “[...] quando eu descubro a ação que me requer, aí, nesse movimento de minha liberdade que se me revela o mistério. Mas o mistério se revela a mim não só quando posso realizar esta ação como eu pretendia, mas também na própria resistência.”

Na tentativa de viabilizar a tomada de consciência pela classe oprimida pela via da educação, Freire elabora uma ação pedagógica dialógica composta de duas fases: a de planejamento e a de execução.

A fase de planejamento consiste em:

- a) Levantar junto ao grupo seu universo vocabular;
- b) Selecionar, dentre as palavras do universo temático aquelas que tenham mais significado (riqueza e dificuldade fonética e que tenham possibilidade de gerar outras) para a comunidade que está sendo alfabetizada;
- c) Problematizar essas palavras a partir do cotidiano da comunidade, de maneira que façam relação com os problemas nacionais e regionais;
- d) Elaborar fichas-roteiro para orientação dos educadores e dessas fichas elabora-se todo o material didático a ser trabalhado com o grupo;

A fase de execução:

- a) Com a grafia da palavra e sua fonética mais a situação problema que a envolve, inicia-se o diálogo com o grupo para que ele decodifique a situação, a palavra e os fonemas;
- b) em seguida, separam-se as sílabas das palavras para melhor trabalhar os seus fonemas juntam-se novamente as sílabas e as pronúncias num todo fonético de maneira que o grupo reconheça as partes e o todo;
- c) criam-se novas palavras, partindo daquela palavra trabalhada e faz-se o mesmo processo da anterior; e como atividade extra-classe, pede-se que o grupo leve no dia seguinte, outras palavras que combinem com aquela que foi trabalhada em sala de aula;

Freire acredita que a educação pela via do diálogo oportuniza uma conscientização mobilizadora contra a situação material miserável que leva a classe oprimida, a conscientização é a forma possível de anular o Mundo Isso, na visão de Buber (1977, p. 62-63), que subordina o homem, faz dele um objeto dentre muitos no objeto mundo tornando-o um “fantasma surgido do pântano, oprime o homem”, tal opressão não é percebida pelo homem, pois por estar alienado se contenta “com o mundo dos objetos, que não lhe podem mais tornar-se presença”. E tamanha é a intensificação desse processo que “torna-se uma fatalidade opressora e esmagadora” do homem. O homem que não é livre vive sob as rédeas do arbitrário,

sem destino, sem vontade própria e sem coragem para mudar sua situação opressora.

É nesse sentido que Buber (1977, p. 70) diz que “[...] o homem que vive no arbitrário não crê e não se oferece ao encontro”. Para este autor, a opressão leva o homem a querer ser livre, é como se fosse um desejo que nasce das condições alienadoras¹¹, “[...] às vezes, quando o homem estreme na alienação entre Eu e o mundo, ocorre-lhe o pensamento de que algo deva ser feito”. (BUBER, 1977, p. 82)

Esse *querfazer*, Buber (1977, p. 66-68) também acredita nessa possibilidade – a de libertação dos oprimidos pelo restabelecimento da relação dialógica, e isso não significa que o opositor não resista à libertação do oprimido, pelo contrário, como ele diz: “[...] o ídolo não tolera a fé na libertação. É uma loucura imaginar a liberdade” ainda mais porque a opressão é baseada na crença da fatalidade das coisas é uma falsa ilusão que objetiva a subordinação total do Outro. É preciso primeiro desacreditar dessa ilusão, porque “tornar-se livre significa libertar-se da crença na servidão”, e essa libertação não significa que se deva excluir Deus desse empreendimento, ao contrário, deve-se reestabelecer a relação com esse Tu Eterno.

Para Freire, nada mais apto para realizar essa tarefa do que uma educação do diálogo que objetiva uma vida dialógica, não esquecendo que esse processo deva se dar numa comunidade solidária ou numa coletividade, como também defende Buber (1982, p. 66-151), em que “[...] o estar não-mais-ao-lado-do-outro, mas estar um-com-o-outro.” Esse autor tem uma grande esperança na educação por ela possibilitar o encontro do Eu com o Tu, tornando cada pessoa “única, singular e portadora de uma espécie tarefa do Ser que ela somente ela pode cumprir”. Cabe ao educador propiciar a abertura para a humanização do homem, ou como defendia Freire (1987, p. 40, grifo do autor), que “[...] a pedagogia do oprimido, que busca a restauração da inter-subjetividade, se apresenta como pedagogia do homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e *não-humanista*, pode alcançar este objetivo.”

¹¹ Nesse ponto, parece que as ideias de Buber se aproximam das de Rosa de Luxemburgo quando advogava que as próprias condições de opressão da classe trabalhadora os levariam à revolução, não necessitando, necessariamente, de um intelectual orgânico na concepção gramsciana. Essa ideia conhecida por *espontaneísmo*, já se encontrava nas teses de Marx quando ele não descartava a possibilidade das massas se autorganizarem. O espontaneísmo foi a principal discórdia entre Rosa de Luxemburgo e Lênin.

4.3 VYGOTSKY E A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Filosoficamente, a mediação (palavra originada do latim *mediatio*) seria um elemento que tanto pode ser simbólico como concreto, é um elo entre duas partes (sujeito-objeto) que, segundo Japiassú e Marcondes (1996, p. 177), permite a “passagem de uma coisa a outra” e que objetiva “[...] explicar a relação entre duas coisas, sobretudo entre naturezas distintas.”

Para Vygotsky (1994, p. 72-73), tanto os instrumentos concretos para o exercício do trabalho, como os signos que também são instrumentos, só que psicológicos assumem a função de mediar objetos e sujeitos. Eles assumem a função mediadora fazendo com que os objetos ajam e reajam, reciprocamente. Só pode existir mediação se houve um instrumento que assuma essa função a de condutora da “[...] influência humana sobre o objeto da atividade [...] dirigida para o controle e domínio da natureza.”

Os signos como instrumentos psicológicos objetivam, segundo Vygotsky (1994), a realizar atividades mentais auxiliando ou resolvendo problemas psicológicos, como a memorização. Os signos servem para a internalização da cultura de modo (re)significado pelos indivíduos formando nestes comportamentos e atividades psíquicas muito próprias. Para Vygotsky (1994, p. 75-76), “[...] a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”, os processos psicológicos superiores e os signos são reconstruídos e é isso que diferencia os humanos dos outros animais porque ele internaliza as “[...] atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas.”

A mediação, segundo Oliveira (1992), compreende dois aspectos: o da representação dos objetos que se refere a sua presença mental, mesmo estando ausente do campo visual, mantendo uma relação concreta com esse objeto ausente; e o da cultura por ser ele o responsável em fornecer esse sistema de representação. Oliveira (1992, p. 27) afirma “[...] se por um lado a idéia de mediação remete a processos de representação mental, por outro lado refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social.” Para Rego (1995, p. 53), quem assume essa função na teoria de Vygotsky, sendo mesmo um sistema de representação, é a língua que “[...] permite

lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes”, sendo ela o elemento mediador entre o mundo externo (o da cultura) e o interno (o psíquico) produzindo os Processos Psicológicos Superiores (PPS).

Os Processos Psicológicos Superiores (PPS) são, na realidade, os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. Têm a ver com a formação social da inteligência ou inteligência formada a partir do cultural. Segundo Baquero (1998), quando Vygotsky propôs a existência do PPS, queria entender como se dava a formação e a manutenção desses processos. Advogando, para isso, a cultura como o lastro desses processos psicológicos e a sua internalização, via signos, como a fala. Além dos PPS, Vygotsky disse que existiam ainda os Processos Psicológicos Elementares (PPE) que embora não mantendo relação de dependência com os PPS, em algum momento da constituição da inteligência do indivíduo se ligam ou se relacionam. Os PPE são uma ação natural e primária do cérebro no seu processo de funcionamento da cognição, correspondente ao estágio sensório-motor de Piaget. Esse processo é importante porque permite o desenvolvimento dos PPS.

Tanto os Processos Psicológicos Superiores como os Elementares são da ordem da filogenia (aquilo que se refere ao desenvolvimento da espécie) como da ontogenia (aquilo que se refere ao desenvolvimento de cada indivíduo na sua particularidade); ambas têm aspectos culturais e biológicos. O PPE está mais ligado à filogenia por ser uma pré-disposição da própria espécie na sua luta pela sobrevivência e o PPS à ontogenia como uma capacidade individual de internalização da cultura. Isso significa dizer que uma criança passa por dois processos: o natural de maturação da espécie humana, o cultural, condicionada às interações entre seus pares e no uso dos instrumentos concretos e simbólicos que os medeiam.

Ainda conforme Vygotsky (1994, p. 74), o PPS surge da interação social dos homens quando compartilham seu cotidiano, suas vivências, suas produções (i)materiais. O social, que é cultural, constitui e organiza o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, assumindo, dessa forma, um papel educativo central nessa constituição. O PPS se constitui pela internalização que é uma “[...] reconstrução interna de uma operação externa” e que se dá a partir de dois processos: o interpsicológico e o intrapsicológico, que acontecem quando

[...] *cesso interpessoal é transformado num processo intrapessoal.* Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (*interpsicológica*), e, depois no interior da criança (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todos as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Essa transformação recíproca (interpessoal e intrapessoal)

[...] *sultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.* O processo sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente [...]. (VYGOTSKY, 1994, p. 75, grifo-do-autor)

A apropriação inter e intrapsíquico é um processo de aprendizagem organizada e por isso tipifica-se como um importante processo de desenvolvimento cognitivo, confundindo-se com o próprio desenvolvimento. Sobre isso, Vygotsky (1998, p. 115) diz:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolva na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

A aprendizagem é o lugar que constitui e alimenta o desenvolvimento potencial da criança. Vygotsky (1994, p. 112-113) considera que existem dois níveis de desenvolvimento: a zona real (ZDR) e a zona proximal (ZDP). A primeira se refere ao que a criança faz sem a ajuda de um adulto definindo “[...] funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento”. A segunda se processa com a ajuda de um adulto, ou alguém mais experiente, são “[...] funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação.” Portanto, a escola deve trabalhar nesta zona de maneira a desenvolver todo o potencial da criança, ou seja, seus Processos Psicológico, Superiores.

A linguagem é o instrumento mediador desses dois processos (inter e intrapsíquico) constituindo a inteligência ou consciência, como prefere chamar

Vygotsky. A fala, como um dos signos mais importantes da linguagem, assume uma função primordial importante no processo de formação dos PPS, e é nesse ponto que Vygotsky dá uma guinada epistemológica em relação a Piaget, porque este não coloca a linguagem como central do desenvolvimento infantil, principalmente, o signo linguístico fala e em particular a fala egocêntrica. Para Rego (1995, p. 53), a linguagem assume forma central no processo de internalização porque “[...] permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes.” Portanto, a linguagem é mediadora porque faz a ponte entre o mundo externo (o da cultura) e o interno (o psíquico) produzindo os Processos Psicológicos Superiores (PPS) através da fala.

Para Vygotsky (1993) o momento em que a criança começa a falar, por volta dos dois anos de idade, representa um novo estágio evolutivo em seu desenvolvimento, que é o encontro da ação com a fala, marcando mesmo a diferença entre os PPE e os PPS.

Em linhas gerais, a fala assume três funções: a social, a egocêntrica e a interior. A social ou exterior, também conhecida como discurso socializado, é quando a criança verbaliza para um adulto suas necessidades de solução de um problema. Essa fala não tem força planejadora de uma ação. Já a fala egocêntrica, aquela que fica entre a exterior e a interior, refere-se ao diálogo que a criança mantém consigo mesma quando está executando uma ação planejada no momento da fala interior, esta, por sua vez, é uma fala interna planejadora de uma ação que autonomiza a criança a agir sem o intermédio de um adulto.

Quanto à fala egocêntrica, Vygotsky (1993, p. 14-18) considera a mais importante porque “[...] além de ser um meio de expressão e de liberação da tensão, torna-se logo um instrumento do pensamento, no sentido próprio do termo – a busca e o planejamento da solução de um problema.” Essa fala seria o “[...] elo genético de extrema importância na transição da fala oral para a fala interior” enquanto para Piaget essa fala não cumpriria “[...] nenhuma função verdadeiramente útil no comportamento da criança, e que simplesmente se atrofia à medida que a criança se aproxima da idade escolar.”

Estes três tipos de fala obedecem a princípios racionais no seu funcionamento que se corporificam em quatro estágios: o natural ou primitivo (a do pensamento pré-verbal da criança); o da inteligência prática (são as experiências da criança com o seu mundo físico como um todo, aí incluindo os objetos e o seu

próprio corpo, que também corresponde ao início da sua fala); a dos signos exteriores (são as operações mentais para a solução de problemas; fase em que aparece a fala egocêntrica) e a do crescimento interno (interiorização das operações externas é quando a criança passa a ter autonomia no seu pensamento e ação). A fala, dessa forma, é uma atividade intelectual, segundo Vygotsky (1993, p. 40-41).

4.4 WALLON E A EMOÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA

A emoção é a principal categoria das teses wallonianas e significa exteriorização da afetividade, sendo a chave do desenvolvimento humano em termos de inteligência (tanto de raciocínio lógico, como de linguagem) e de diferenciação entre as pessoas. A emoção para Wallon é social – a interação entre mãe e filho se dá em processos emotivos a exemplo do choro, que indica que a criança está com fome ou precisando de algo, mesmo de um simples afago, segundo Dantas (1992) e Galvão (1996).

A emoção é uma palavra de origem latina (*emotio*) que significa ato de mover, sendo que aparece nos dicionários franceses em 1538 e nos ingleses em 1579 com o significado de desordem social ou desordem mental. Na psicologia a palavra passa a ser usada a partir do século XIX como um impulso neuropsicofisiológico, como salienta Freitas-Magalhães (2007).

Para Wallon, o desenvolvimento cognitivo humano é um processo extremamente dialético, portanto social anexado ao biológico e resulta em estágios de desenvolvimento que acontecem por rupturas, integração e transformação (tese, síntese antítese). Esse postulado de rupturas no processo de desenvolvimento e aprendizagem humana em Wallon se aproxima da ideia de ruptura epistemológica de Bachelard quando advoga que o conhecimento científico acontece por descontinuidade, rupturas entre o velho e o novo conhecimento. Aqui, percebe-se uma diferença entre as teses de Wallon e a de Piaget, este defende certa continuidade dos processos de desenvolvimento biopsíquico e que existiriam elementos estruturantes da cognição, como o processo de adaptação.

Wallon (1999b, p. 151-153) defende que “o desenvolvimento psíquico da criança se faz por estágios que não constituem a continuação estrita uns dos outros:

entre eles há subordinação, mas não há identidade de orientação funcional”. Os estágios se integram na complementaridade e a educação deve levar em consideração esses aspectos, que embora contraditórios, relevantes para a aprendizagem da criança. A educação deve cumprir o papel de potencializar esse desenvolvimento fazendo com que a criança saia daquelas funções orgânicas e emotivas para os processos psicológicos de discriminação/diferenciação entre o seu Eu e o Outro, entre a realidade e a representação desta, entre as diversas realidades circundantes. A essa educação, Wallon chama de totalidade porque utiliza “cada etapa da infância para garantir o pleno desenvolvimento das disposições e aptidões correspondentes”.

A criança deve ser compreendida na totalidade orgânica, psíquica e social de maneira a saber como esses fatores influenciam no seu desenvolvimento, e uma questão atrelada a esses fatores é a diferenciação do EU e do OUTRO como uma relação mediada pela EMOÇÃO.

O Eu e o Outro, segundo Wallon (1999c), são os objetos da consciência. O Eu se refere à própria pessoa ou indivíduo na sua tomada de consciência enquanto pessoa no mundo e que aos poucos percebe, no caso da criança, que existe um Outro no mundo, a mãe ou pessoa adulta, diferente de si e que depende deste para sobreviver. Esse Outro a criança conhece por analogias e no processo de o conhecer, passa por três processos complementares: o de *criticismo* (ausência total de noção do mundo e do outro, é um estado temporário de neutralidade ou de indiferença em relação às coisas que ocorrem a sua volta), o de egocentrismo (percepção de si como única pessoa importante no mundo e tudo gira em torno de si, o mundo existe porque a criança existe) e o da diferenciação ou discriminação (percepção de si em relação aos outros e na relação com os outros, o mundo existe por si só, independente da existência da criança).

Essas três etapas são essencialmente sociais fazendo com que a consciência saia de uma posição individualista para uma coletiva, permitindo que “[...] ela se abra à representação dos outros indivíduos, cuja consciência deverá ter, entretanto, as mesmas prerrogativas que a dele”, segundo Wallon (1999c, p. 159), pois a consciência se constitui das condições materiais postas em sociedade.

O outro é a possibilidade de constituição do Eu, isso se verifica desde o nascimento quando a criança precisa da mãe ou de um adulto para que sobreviva. Essa interação se dá pelo emocional: a criança provoca, com seus gestos e

expressões faciais, a atenção da mãe ou adulto para que venha a seu socorro, seja de alimentação ou afago ou outra necessidade qualquer. Essa relação Wallon (1999c, p. 161) chama de *campo emocional*, é estreitamente natural por ser um “[...] sistema espontâneo das reações afetivas, ao domínio do emocional”, que organiza associações necessárias à sobrevivência da criança, como por exemplo, o choro associado à fome ou ao desconforto e que logo a mãe ou o adulto atende.

Desse campo, progride para o da *expressão* – momento quando a criança prende emocionalmente a atenção da mãe ou adulto fazendo com que os seus órgãos de sentidos encontremos da pessoa que está no seu campo espacial. Este campo tem dupla ação: “eferente quando traduz os desejos da criança, aferente pela disposição que estes desejos encontram ou suscitam no *outro*” um exemplo da presença deste campo é quando “o sorriso da criança responde ao sorriso da mãe”, como afirma Wallon (1999c, p. 161, grifo do autor).

Estes dois campos, portanto, explicam o início de desenvolvimento engendrado pelos aspectos emotivos que fundem e constituem a consciência. A emoção se torna a categoria chave deste processo e leva, inevitavelmente, à autonomização das pessoas quando uma se distingue da outra e se reconhece como uma consciência individualizada, porém coletiva quando a relação de reciprocidade é mantida entre si e o outro.

Wallon (1999c, p. 161-162) acredita que a relação da criança (Eu) com a mãe ou um adulto (Outro) não se dá de maneira linear e numa única posição, pelo contrário, acontece dentro de uma dinâmica dialética e de mudanças de papéis em que a criança alterna o seu papel com o da mãe (de dominância emocional). Ora a criança é objeto do Outro, ora o Outro é o objeto da criança. Essa relação de alternância possibilita o desenvolvimento da autonomia da criança de maneira gradual e ao mesmo tempo regressiva, fazendo com que ela tome uma posição diante da mãe e isso se dá dentro de uma crise de personalidade que acontece quando a criança tem, mais ou menos, três anos de idade.

No fim da *fase de alternância* e início da *oposição*, a fala interlocutora da criança (consigo mesma) desaparece e ela passa à fala pessoal (com e para o Outro), também aparece a noção de *oposição* (opõe-se a tudo e ao Outro), a de *apropriação* (das coisas que não são dela e que afirma ser – é como se o Outro é que se apoderou de suas coisas e não ao contrário), o da *imitação* do Outro (auto-substituição), se interessa pelo conteúdo das coisas, daí as sucessivas perguntas

que ela faz para o Outro. Inicia-se a ideia de competição com o Outro às vezes de maneira agressiva. Essa fase é pura individualização por oposição ao Outro importantíssimo para o seu processo de autonomização, segundo Wallon (1999c, p. 163-167), tudo isso só pode acontecer no *meio*: lugar onde acontece o desenvolvimento e diferenciação do Eu, que tanto é natural e social sendo que este último dá “as condições de existência coletivas”.

Ratificando, a emoção é uma categoria chave para compreender as teses wallonianas, pois ela está presente em todos os estágios de desenvolvimento: impulsivo, emotivo, sensório-motor, projetivo, personalismo, categorial e da puberdade. Não havendo rigidez de idade na criança e necessariamente não sendo contínuos, havendo mesmo rupturas entre eles, como afirma o próprio Wallon (1999a, p. 148): “ainda que cada etapa tenha seu ponto de partida na precedente, com suas diferenças aparece, cada vez, um modo de atividade especificamente diverso”. O interessante é que as características de cada estágio são encontradas tanto na criança normal como na anormal se diferenciando entre elas apenas na duração e intensidade em que acontecem.

É importante também frisar que, para Wallon (2007), os estágios são na realidade o modo ou a forma como se processa a formação da consciência na pessoa como um todo e se inicia na fase infantil, e que a emoção assume papel decisivo neste processo por ter ao mesmo tempo um caráter filogenético (presente na evolução da espécie), como ontogenético (presente no desenvolvimento de cada indivíduo a partir do social).

Em linhas gerais, o estágio impulsivo é aquele que ocorre nos primeiros anos de vida da criança (1 a 6 meses), sendo uma reação orgânica involuntária que se caracteriza na criança pela ausência de percepção do mundo (das pessoas, das coisas e de tudo que está a sua volta) e com o passar dos dias, as reações orgânicas e psíquicas vão se desenvolvendo graças ao trabalho do sistema nervoso, e isso é uma pré-condição para que a criança possa chegar aos estágios mais avançados da consciência, como assinala Wallon (2007, p. 55): “[...] como prelúdio à intervenção da consciência na conduta, há a simples descarga de reflexos ou de automatismo, provocado por uma excitação.”

Neste estágio, já aparece a dualidade entre os impulsos do sistema neurológico e as ações iniciais da emoção (elementos já do estágio emotivo) e a maturação desses dois sistemas a partir do meio social em que a criança está se

configurará os outros estágios. É mister falar da importância que Wallon dá ao meio social como elemento de maturação dos indivíduos porque ele é o resultado da interação entre o Eu e do Outro.

No estágio emotivo, embora os impulsos neurológicos e a emoção estejam em dualidade, mas eles também estão diretamente ligados e sua manifestação se observa pelas expressões, gestos, ações da criança para com o adulto no intuito de chamar-lhes a atenção com o objetivo de pura sobrevivência, pois ela precisa do Outro para se desenvolver orgânica e psiquicamente. Esse estágio se configura, principalmente, pela possibilidade de comunicação entre a criança e o adulto através das expressões e gestos da primeira. Tal comunicação é da ordem afetiva para em seguida ser da ordem intelectualizada, ou seja, que tem um conteúdo a ser comunicado, e portanto aprendido pelo Outro. Essa linha afetiva, segundo Wallon (2007), é pura ausência de intelectualidade, mas é potencialmente de intelectualização da criança.

Wallon (2007, p 66) considera que essa forma de comunicação inicial é a mais importante porque representa a autoescuta do sujeito: “[...] lágrimas e gemidos são desses efeitos que exigem um aprendizado individual [...]. Eles são entre as manifestações emotivas, aquelas nas quais o sujeito mais se escuta”, sendo essa linguagem de natureza orgânico-emotiva.

No estágio sensório-motor (a partir de um ano de idade), a criança continua com o seu processo de intercâmbio e ao mesmo tempo de diferenciação em relação ao Outro e de conhecimento do mundo concreto que se manifesta de diversas maneiras: manipulação de objetos, repetições rotineiras de ações, gestos e expressões, maior percepção dos objetos e das pessoas que estão a sua volta, manifestação de vontade própria, ação e reação contra algo que lhe importuna, a linguagem gradualmente se amplia a partir do conhecimento da cultura, conseqüentemente, levando a inteligência imediatista – a de executar uma ação no espaço e tempo determinado. Para Wallon (2007, p 116), o encontro entre os aspectos sensoriais e o motor são essenciais para “a ação discriminativa da consciência” por ser um estágio que tem origem no orgânico e na essencialidade social constituidores de uma consciência objetiva.

A partir desse estágio, para Wallon (2007, p. 144), a criança já inicia uma certa construção representacional das coisas, pois “[...] antes, a consciência só é suscetível de estados puramente subjetivos; depois ela tornou-se capaz de

representação ou de ações que soube relacionar a seu objeto.” A construção da representação pela criança seria o término desse estágio por significar a possibilidade da consciência de executar uma operação mental em relação a um objeto ausente.

O estágio projetivo é o momento em que a mente, por uma questão de desenvolvimento, se lança nos atos motores (tônus) fazendo com que a criança se lance a descobrir o mundo a sua volta. Esse estágio caracteriza-se, principalmente, no desenvolvimento do aparelho motor da criança – quando ela anda, tudo se modifica e sua interação com o meio e as pessoas é consideravelmente ampliada. Para Wallon (2007, p. 154), essa etapa é “[...] indispensável à consciência ter o aparelho motor à sua inteira e contínua disposição que ela fica em suspenso se ocorrer inesperadamente uma reação que lhe seja estranha.” A criança continua a executar as ações sobre o objeto a partir de três operações: por manipulação, por imitação ou por simulacro, o que faz com que o objeto se torne abstrato por uma operação mental (representação).

Para Wallon (2007, p. 157), nesse estágio o pensamento “[...] só existe por sua projeção em cada objeto, em que a consciência é imediatamente função do meio que a atividade implica, e não pode dispensar-se de ali relaxar.” Na projeção a criança atinge a afetividade (os processos psíquicos) e, conseqüentemente, constrói e fundamenta a sua representação do objeto e essa construção só terá seu curso mudado ou interrompido, mediante outro objeto e ação sobre ele. Segundo Wallon (2007, p. 163), a fase da projeção faz com que a criança perceba sua ação no mundo sobre os objetos que precisa conhecer.

No estágio do personalismo a diferenciação se acentua, e a criança se reconhece como um corpo no mundo e em relação ao Outro, desse modo, se posiciona em relação a esse Outro ou por oposição/recusa, sedução ou imitação. Para Wallon (1975), estas três etapas é que caracteriza o personalismo na criança: na fase de recusa a criança procura fazer oposição ao Outro de maneira a contrariá-lo: apropriação indevida das coisas do Outro e afirmar que são suas (mentira), negação de algum objeto que lhe pertence para não doar ao Outro (que pode ser um adulto, ou criança mais velha, como o irmão, por exemplo), simula situação como sendo verdadeiras para tirar vantagens, agride física e verbalmente o Outro ou mesmo o ignora sem motivo aparente.

Já na fase sedutora, a criança se acha bela e faz tudo para chamar a atenção do Outro: canta, grita, dança, pula com o intuito de ser aprovado pelo Outro. Ela quer ser o centro das atenções e o ciúme é característico dessa fase porque quer ser o objeto de desejo do Outro. Na fase da imitação, a criança procura substituir o Outro a partir da sua criação de um personagem imaginário que tenha as características do Outro, mas que está na posição de subalterno e, portanto, sobre o seu comando; tal personagem também tem a personalidade da criança que o cria e serve mesmo de eliminação, por substituição, do Outro. A imitação é uma operação mental importante porque é complexa e requer da criança aquela capacidade que Piaget chama de reversibilidade (capacidade mental de fazer uma coisa no seu inverso): inventar e interiorizar e exteriorizar o personagem concomitante.

Portanto, esse é um estágio de autonomização da criança, e que desembocará no seu comportamento adulto.

No estágio categorial, segundo Galvão (1996), a criança começa a se descentralizar e voltar a sua atenção e inteligências para as coisas externas a ela, tudo o que está a sua volta, o contexto, os objetos, as coisas, o Outro, tudo tem importância e é utilizado no seu processo de socialização com o mundo, é uma fase tranquila em relação à próxima chamada de adolescência em que tudo se torna conturbado para o adolescente. É a fase da insegurança, de conquistas, desesperos, imediatismo. É uma fase afetiva insegura e ao mesmo tempo de conquista.

Sobre essas fases, Galvão (1996, p. 45) diz tratar-se de alternância funcional, pois cada uma ao mesmo tempo que serve de mola propulsora para a seguinte também se caracteriza como rompimento da anterior, pois “[...] cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação.”

4.5 PIAGET E A AÇÃO COMO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A ação significa aquilo que se faz a partir de estímulos psicofísicos, ou seja, é um movimento do corpo coordenado pela cognição, sendo que, filosoficamente, a

ação está diretamente ligada à noção de ética e foi Aristóteles que fez essa relação com uma conduta prática de vida, um movimento do corpo em direção a uma atitude. Para Piaget uma ação é um processo da cognição para assimilar e adaptar conhecimentos quando o sujeito manipula objetos, sendo o resultado disso a acomodação, se completa o chamado esquema de ação.

Para Piaget, a cognição é uma estrutura complexa que se forma a partir de estruturas simples ou lógicas. Tais estruturas lógicas são compostas por fatores funcionais (assimilação e acomodação) e por elementos estruturantes comuns (ordem, ajuste e correspondência). Sobre esses fatores e elementos, Piaget (1974, p. 76) explica cada, dizendo que:

Los factores funcionales son la asimilaciones – o processo según el cual una conducta se reproduce activamente y se integra nuevos objetos (por ejemplo, chuparse el pulgar integándolo em el esquema de la mermada) – y la acomodación de los esquemas de asimilación a la diversidad de los objetos. Los elementos estructurales son esencialmente ciertas relaciones de orden (orden de los movimientos em un reflejo, em los de una costumbre, em las conexiones entre médios y las finalidades perseguidas), los ajustes (subordinación de um esquema sinples, como agarrar a outro más complejo, como sacar) y las correspondencias 9en las asimilaciones de reconocimiento, etc.).

Assim, pois, as assimilações e as acomodações, em todas as etapas de desenvolvimento, é que construirão as estruturas cognitivas, equilibrando-se para constituir, nos sujeitos, a capacidade de reversibilização cognitiva, pois a inteligência nada mais é do que essa capacidade que começa a se construir no período pré-operatório. Portanto, a assimilação e a acomodação são os elementos estruturados e ao mesmo tempo estruturantes da inteligência humana formando, juntamente com a adaptação, os esquemas cognitivos.

Para Piaget (1976, p. 13-14), a assimilação é um processo de “[...] incorporação de um elemento exterior (objeto, acontecimento, etc.) em um esquema sensorio-motor ou conceitual” e sua função, biologicamente falando, é a de permitir a

[...] formación de las estructuras as la de la ‘asimilación’, por la que hemos sustituido la de ‘asociación’, propia de los esquemas atomístico de las teorías no estructuralistas. Efectivamente, la asimilación es generatriz de esquemas y, por consiguiente, de estructuras. (PIAGET, 1974, p. 84).

Enquanto a acomodação, segundo Piaget (1976, p. 13-14), seria a “[...] necessidade em que se acha a assimilação de levar em conta as particularidades próprias dos elementos a assimilar”, ou seja, o organismo se modifica para incorporar os objetos que foram assimilados, que foram transformados para assim se tornar parte da estrutura.

Estes dois processos, para funcionar, necessitam de um equilíbrio (lei) entre a assimilação, que é considerada um elemento invariante no processo da formação da inteligência, e a acomodação que, embora subordinada à primeira, tem uma função integradora. A equilibração como elemento ordenador da estrutura cognitiva assume o papel de solidariedade entre as partes.

Piaget (1976, p. 14), por hipótese, formula dois fundamentos da teoria da equilibração de maneira a justificar sua presença na estrutura cognitiva dizendo que; primeiro, “[...] todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com sua natureza”; e segundo “todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila”. O resultado da equilibração é a reversibilização que Piaget (1976) considera um presente, uma compensação da mente ter construído sua inteligência.

Os estágios de desenvolvimento: sensório-motor, pré-operatório e operatório concreto e operatório formal levam os indivíduos a desenvolver essa capacidade. Em toda a teoria de Piaget, ele sempre retorna aos estágios para explicar ou exemplificar suas hipóteses, aqui tomamos por referência a que está posta nos escritos: Epistemologia genética.

Piaget (1972) acredita que no sensório motor (0-2 anos) a criança utiliza os reflexos sensoriais por serem as primeiras estruturas biológicas do desenvolvimento cognitivo, tais reflexos utilizados formam os primeiros esquemas de uma ação, importantíssimos para que outros possam se constituir, pois quando um novo esquema precisa ser formado, ou ele assimila ou acomoda ao anterior (ao objeto). Nessa fase, inicia-se a inteligência da criança, aparecendo já uma vaga idéia de conservação (existência do objeto independente de sua presença, ou seja, a permanência do objeto), de diferenciação (o corpo dela é independente de outro), de reversibilização (não executa uma ação inversa ou seja de ir e vir, mas é essencial para que ocorra mais tarde a noção de reversibilização), etc.

Piaget (1972) considera que o esquema sensório-motor prepara o terreno para o surgimento das noções de conservação e reversibilização e que a linguagem embora não seja a principal peça na formação da inteligência na criança ela permite certas construções representacionais, como veremos a seguir. No pré-operatório (2-7 anos) é quando aparece a linguagem na criança, porém ela não será a estruturante da inteligência, mas a sua função simbólica (rede de significados e significantes) e que se encarregará disso, constituindo-se como função formativa da inteligência.

Para Piaget (1972, p. 110), o pensamento é anterior à linguagem, esta cumpre seu papel de potencializar a formação da inteligência, “[...] mais il n'en constitue pas pour autant une condition suffisante de formation” a sua centralidade esta no aperfeiçoamento das estruturas lógicas, mesmo porque, antes da fala a criança já tem certos esquemas elaborados pré-condição para outros que posteriormente se constituirão. Ainda nessa fase os esquemas de ação ainda não construíram a reversibilização, o que não significa que a criança não pense coerentemente sobre os objetos que manipula.

Nas operações concretas (7-12 anos), a criança começa a constituir o pensamento lógico – aquele que lhe permite estabelecer relações e conservá-las, assim como faz também com o objeto: já consegue classificar e seriar, porém com o objeto presente; formula hipóteses simples (aquelas que não requerem grande dispêndio da capacidade intelectual). Nesse momento já se pode afirmar, como afirma Piaget (1972), que a criança está no processo de construção concreta da reversibilidade que será ampliada nas operações formais quando o objeto necessariamente já não precisa estar presente para que a criança pense sobre ele, levante hipóteses e faça relações.

Essa operação, segundo Piaget (1972), se subdivide em dois níveis: o do primeiro estágio (7-8 anos) e do segundo estágio (9-10 anos). O primeiro compreende a passagem das ações conceptuais para as ações operacionais (início de uma certa noção de reversibilidade) que possibilitam a construção de estruturas. O efeito desse nível é visto no salto qualitativo do pensamento da criança quando ela começa a mostrar maior capacidade de reflexão. Já no segundo nível ocorre o domínio das operações intralógicas (percepção do objeto em relação múltipla) é o momento em que a criança passa a compreender a lógica da reversibilidade nas quatro operações da matemática e sua generalização, adição inversa da subtração,

multiplicação inversa da divisão, e que destes depende toda a lógica dos outros conteúdos da matemática.

Nas operações formais (12 anos em diante), inicia o pensamento abstrato pelo qual o adolescente consegue representar o objeto ausente, bem como abstrair, generalizar, formular conceitos e hipóteses mais complexas, reflete sobre seus atos, passa de uma fase de heteronomia nas suas ações para uma autonomia, enfim o pensamento reverso está formado. Para Piaget (1972), o que caracteriza essa fase é a formulação de hipóteses não especulativas, mas de uma profunda operação lógica matemática, ou seja, operação sobre operação (aquela que é elevada à segunda potência) e que permite que o pensamento saia do real – das operações concreta e trilhe o caminho da combinação proporcional que consiste em elaborar operações sobre operações, relações sobre relações sendo esta última sempre uma nova, constituindo sempre esquemas sobre esquemas – resultado da noção de reversibilidade construída a partir da equilibração dos elementos constituidores dos esquemas (assimilação e adaptação).

Enfim, é nesse sentido que Piaget (1976, p. 30) diz que o resultado da equilibração é “[...] explicar a reversibilidade final das operações lógico-matemáticas (inversão e reciprocidade). A reversibilidade é a compreensão do sistema cognitivo em ter construído algo novo.”

Mas a teoria de Piaget, embora fascinante, não deixou de ser analisada criticamente por vários intelectuais, as duas principais críticas mais evidenciadas são as que afirmam ser uma teoria: a) que não leva em consideração o social; b) e que desconsidera a função central da linguagem na construção da inteligência. Quanto à primeira crítica, La Taille (1992, p. 11) diz que não é verdade, pois existe a consideração do social e do cultural em Piaget como possibilidade de desenvolvimento cognitivo; porém, ele “não se deteve longamente sobre a questão, contentando-se em situar as influências e determinações da interação social sobre o desenvolvimento da inteligência”. Para este autor, em várias passagens da teoria de Piaget (1973, *apud* LA TAILLE, 1992, p. 11) existem preocupações essenciais do social, como, por exemplo, quando ele considera que a “[...] inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais”, mas que no período sensório-motor ainda não se pode falar de uma socialização porque tudo se passa dentro de um outro processo – o da individualidade, ou seja, é a criança consigo mesma.

Algumas características desta fase demonstram este aspecto, como: a) na construção da moral pela criança, ela se move muito mais por regras particulares suas do que pela regra do coletivo quando está jogando, o que significa dizer que ela passa por um tipo de moral que vai da anomia (ausência), heteronomia (as suas e a dos outros) até chegar à maturidade da sua moral que é a autonomia; b) a criança não conserva os objetos e portanto ainda não pode construir uma representação desse objeto; c) o pensamento egocêntrico da criança indica que as interações sociais neste momento não têm tanta importância assim, pois ela não consegue ainda se colocar no lugar do outro, ela, por limitações naturais, não adquiriu a capacidade de descentração necessária para as trocas sociais; portanto, La Taille (1992, p. 16, grifo do autor) afirma que é a “indiferenciação que determina o tipo de *ser social*”.

Quanto à segunda crítica, La Taille (1992) também afirma que é um grande engano, Piaget considera que a linguagem tem importância; mas não como algo que seja necessário para constituir a inteligência. No período sensório-motor, tudo indica que a linguagem não seja prerrogativa para que a criança se desenvolva, pois ainda não se pode falar de trocas sociais. Para Chiarottino (1972), em Piaget a inteligência é anterior à linguagem, e reconhece que esta potencializa a inteligência, num segundo momento de desenvolvimento pós-sensorial, transformando-a de maneira tal que a leva à equilibração dos esquemas mais complexos.

Duarte (1993, 2000, 2004, 2007) adota uma postura diferente de Yves de La Taille quando afirma que o social em Piaget não assume a mesma concepção de Vygotsky, porque naquele o social está envolto numa visão biológica do organismo com o meio e não como pensava Vygotsky ao postular o social como processo histórico. Neste sentido, o modelo teórico de Piaget não é histórico-cultural, assim como o de Vygotsky não é sociointeracionista ou interacionista-construtivista, pois ambos pertencem à tradição filosófica diferente. Tal posição assumida por Duarte (2004) está fundamentada no discípulo de Vygotsky chamado Leontiev (1978, p. 149-150, *apud* DUARTE, 2007, p. 89) quando este adverte para o fato de que uma das dificuldades em torno da teoria de Piaget é que o social só aparece na teoria dele “[...] em etapas relativamente tardias do desenvolvimento ontogênico e não concernir senão aos processos superiores.”

4.6 LACAN E O DESEJO COMO ESTRUTURANTE DA VIDA PSÍQUICA

O *desejo* como uma categoria da psicanálise se refere a um vazio que precisa ser preenchido, mas que é impreenchível, portanto é uma falta. A origem da palavra desejo é latina e romana, segundo Di Giorgi (1990, p. 131-133, grifo do autor), que afirma que para os romanos, “o verbo desejar na sua forma mais comum, que era *cupio*. É o verbo *cupere* que dá o substantivo *cupiditas*, que dá o português *cobiça* [...], o adjetivo *cupidus* em latim que vem da mesma raiz”. *Cupio* significa gula, gulodice, desejo este, por sua vez, passa a ter um atributo mítico para os povos latinos, referindo-se comumente à Vênus, deusa do sexo. Do latim para o português contemporâneo surge a palavra desejar (*desiderari*) que vem de “*sideris* que quer dizer *astro, estrela*”.

O desejo enquanto um conjunto de estrela, está no significado de um elemento que rege a vida do homem, como sinaliza Chauí (1990, p. 22-23), fazendo este voltar-se a si mesmo numa “vontade consciente nascida de deliberação” própria e apropriada, mas que isto também representa “uma perda ou privação sobre o [seu] destino”. Ainda falando sobre esse conceito, esta autora diz que

O desejo na psicanálise denota vazio que quer ser satisfeito, por exemplo, em Freud os sonhos são desejos ainda não realizados. Neste sentido, presume-se que o desejo tanto pode ser uma satisfação imediata como projetada para uma situação futura. Lacan, antes de sistematizar o desejo como uma categoria do inconsciente trilhou um longo caminho para explicitá-la recorrendo a várias categorias da linguística de Saussure como a noção de significado e significante que arrasta outras subjacentes a ela.

Nesse sentido, Figueiredo (2003, p. 169) diz que “[...] a psicanálise se aproxima dos estruturalismos e, portanto, não deve surpreender que esta aproximação tenha resultado em projetos de fusão”, pois este feito resultou na transposição ou aproximação dos conceitos do estruturalismo na linguagem para a compreensão da “dinâmica da vida psíquica”. O próprio Lacan (1999) prefere acreditar na dialética da demanda do desejo como orientadora da ação humana e, conseqüentemente, das suas relações sociais do que acreditar na dialética hegeliana do senhor e do escravo fazendo ver, portanto, que a questão não é

puramente de conflito, mas de desejo, pois tanto o escravo como o senhor se sustentam mutuamente, ou seja, um precisa do outro, do desejo do outro para se constituírem como tal.

Lacan (1999, p. 394) afirma que é a demanda que aliena o desejo do sujeito, a “[...] maneira como tem de se apresentar o desejo no sujeito humano depende do que é determinado pela dialética da demanda”; então, o que está no centro da relação de conflito entre o senhor e o escravo é o desejo, o que significa dizer que essa relação é de determinação da estrutura humana: o desejo do desejo do Outro. O desejo, segundo Lacan (1995, 1999), é uma lei que estabelece a interdependência entre um sujeito e o Outro. O desejo é uma lei simbólica que rege o in-consciente dos sujeitos, estando, portanto, na condição ontológica.

Lacan (1999, p. 332) diz que o desejo escapa à sua apreensão e, por isso mesmo, tem um caráter ilusório e só pode ser apreendido no conjunto e na diversidade dos outros desejos humanos, assim, o desejo tem um “[...] caráter vagabundo, fugidio, inapreensível [...] (que) escapa à síntese do eu”. Para Lacan, a palavra é a expressão do inconsciente ou que se chega ao inconsciente, a *palavra* que se verifica na ação da *fala* ou mesmo pela *ausência da fala* que permite a formação do inconsciente que é “estruturado como uma linguagem”.

Para Dör (1992, p. 27-28), [...] a noção de estrutura só é central na obra de Lacan na medida em que ela é constantemente referenciada à estrutura da linguagem [...]. É o próprio ato da linguagem que faz advir o inconsciente e o lugar onde ele se exprime”. É por isso que Lacan tenta explicar a estrutura do inconsciente recorrendo às categorias saussureanas como significado/significante, ponto-de-estofa, metáfora/metonímia, condensação, dentre outras, até chegar à categoria desejo, não apenas como um impulso orgânico, mas também como um processo psíquico de constituição dos indivíduos.

O significado e o significante estão ligados à ideia de signo linguístico. O primeiro é um conceito e o segundo é uma imagem acústica, portanto o signo seria o elemento mediador entre o significante e o significado, mantendo uma relação não de dependência, mas de autonomia entre eles. O significado e o significante são, na realidade, os signos linguísticos mais importantes para Saussure por serem eles o som e a ideia da linguagem, que se mantém a partir de um *corte*.

Segundo Dör (1992, 39), esse *corte* em Lacan não será de união e de determinação, mas de fluidez a partir do *ponto-de-estofa* como um processo “[...] por

meio do qual o significante se associa ao significado na cadeia discursiva”, permitindo então que o significante seja mais importante do que o significado, pelo fato dele orientar, determinar e governar o sujeito. No centro de ambos os processos coexistem duas operações fundamentais que fazem com que o inconsciente seja estabelecido: a metáfora (uso de palavras ou expressão com sentido diferente do que lhe é comumente atribuído) e a metonímia (substituição de palavras ou expressões por outras que tenham o mesmo sentido linguístico).

Essas duas ações fazem funcionar o inconsciente, estruturando-o como uma linguagem. Por exemplo, o desejo está no âmbito da metonímia, para compreendê-lo, Lacan recorreu ao *Estádio do Espelho* de Wallon e que, segundo Dör (1992), para compreendê-lo é preciso entender o chamado *traço de mnésico* que é o início da constituição do desejo dos sujeitos, e é Freud quem formula essa noção por ser o princípio da sobrevivência da criança – a necessidade pelo alimento.

O desejo da criança tem pelo alimento, primeiramente se dá por um impulso orgânico causado por um estado de tensão que se torna uma necessidade e precisa ser satisfeita – o que ocorre quando alguém oferece a essa criança o objeto desejado; ao satisfazê-la, ocorre uma redução do desprazer na criança e isso deixa traços mnésicos quando se apresenta o objeto à criança. Esses traços irão construir, cognitivamente, uma representação da tensão pulsacional que quando ela for atividade/aparecer ocasiona uma modificação da necessidade fazendo-o sair do campo meramente orgânico para o psíquico. A criança confunde a imagem do objeto que a satisfaz com uma nova necessidade, porque essa imagem, que já está no campo da memória, é percebida por ela como realidade presente igual a nova necessidade, fazendo a criança confundir uma com a outra.

Para Dör (1992, p. 140, grifo do autor), a satisfação nesse caso ocorre por alienação até separar uma da outra – o que ocorre pelas sucessivas repetições “das experiências, a imagem *mnésica* da satisfação será distinguida da satisfação real”; dessa forma, a criança utilizará essa imagem “para *orientar* suas buscas em direção ao objeto real de satisfação”, já que tal objeto se lhe apresenta como correspondência à imagem.

Em resumo, quando a criança chora porque tem fome (excitação interna) e a mãe lhe dá o alimento (satisfação) faz com que a primeira adquira sua experiência: a percepção do alimento forma na sua memória uma imagem do objeto (representação) associada à necessidade satisfeita. Toda vez que uma nova

necessidade aparece, tal imagem (experiência anterior) é evocada, reconstituindo a satisfação anterior. Esse movimento é o da construção e realização do desejo, este direciona o sujeito em busca do objeto desejado, como afirma Dör (1992).

Essa dialética mãe-filho, segundo Lacan (1995), é quebrada com o aparecimento do *Nome-do-Pai*, são as leis e limites da vida que cortam a relação psíquica entre a criança e a mãe, e isto é uma forma de castração entre o desejo do filho (que pensa ser o falo) e o desejo da mãe (que pensa ter o falo). O *Nome-do-Pai* é como se fosse um corte na relação edipiana da criança com a mãe, é o impedimento do incesto entre mãe e filho que pensam ter e ser o falo. Esse corte, que na realidade seria um segundo tempo do *Complexo de Édipo*, permite a criança sair do mundo imaginário para o simbólico, e perceber não ser o falo. O pai¹² entra como o terceiro elemento da relação mãe-filho, estabelecendo uma cisão nessa relação bivalente, ele inaugura a estrutura psíquica da criança quando a retira da subordinação imaginária da mãe trazendo-a para o mundo simbólico das coisas. Isso leva ao terceiro tempo do *Complexo de Édipo*, que é quando a criança percebe não ser o falo, mas quem é o chamado pai simbólico.

Este processo de constituição do desejo se refere ao primeiro tempo do *Complexo de Édipo* é a imagem da mãe que o bebê procura para sobreviver, porque na fase neonatal a criança está desamparada e precisa se desenvolver; para isso, ela se precipita na imagem da mãe (imagem do Outro) que, milagrosamente, está diante dele. Tal precipitação permite que o bebê saia do seu estado prematuro e isso vai significar um tipo de alienação – ficar fora de si para estar com a mãe, como única forma de se desenvolver como sujeito autônomo. Este processo deixa marcas profundas na psique da criança que corresponde à cronologia de seis meses a dois anos e meio, que é o chamado *Estádio do Espelho*, e que Lacan (1983) teoriza no Seminário 1 e nos Escritos, dizendo que é o momento em que a criança constrói sua noção de Eu.

Nos primeiros anos de vida, a criança está desamparada e a única forma de construir uma imagem do seu corpo é se precipitando na imagem da mãe. Tal imagem não é a do corpo biológico, mas a do imaginado, o que explicaria para Lacan que a criança, antes do seu desenvolvimento motor, já construiu a imagem do

¹² Lacan (1995, p. 225), no Seminário 4, fala de três tipos de pai: o simbólico (criado pelas necessidades do sujeito mas que não existe), o imaginário (é o do *Complexo de Édipo* presente nos sujeitos) e o real (o contestado em que vive o sujeito). De todos eles, Lacan diz que o mais difícil de apreender é o pai simbólico por não estar ainda constituído.

seu corpo, pois o sujeito só pode se projetar no mundo quando constrói essa imagem, a imagem do Eu. Lacan (1983, p. 96) ainda afirma que essa constituição é imprescindível para os processos posteriores do (in)consciente.

Segundo Lacan (1983, p. 96), no Estádio do Espelho “[...] o sujeito antecipa-se ao acabamento do domínio psicológico, e essa antecipação dará seu estilo a todo exercício posterior do domínio motor efetivo”; esse espelho permite que o sujeito defina aquilo que de fato pertence ou não ao seu Eu, sendo essa fase um divisor de águas entre um sujeito que não se reconhece como Eu e um que já reconhece o Eu. Nessa fase, importantíssima, Lacan (1983, p. 96) usa a metáfora do vaso imaginário dizendo que é “[...] como o vaso imaginário que contém o buquê de flores real. Aí está como podemos representar o sujeito anterior ao nascimento do Eu, e o surgimento deste.”

O Complexo de Édipo se dá na fase fálica da criança, ocorre por volta dos três aos cinco anos de idade, e seus efeitos se perduram por toda a vida psíquica do sujeito porque ele molda o inconsciente. Freud foi quem transportou este termo da tragédia grega *Édipo Rei* de Sófocles (1998), para a psicanálise. Nessa tragédia, o filho (Édipo) se apaixona pela mãe (Jocasta) e passa a odiar o pai (Laio) a ponto de o matar e depois casar com a própria mãe, mas como o incesto não é uma coisa aceitável em nenhuma sociedade, o filho fura os próprios olhos e a mãe se mata.

Freud (1997), a partir dessa narrativa, procura explicar os processos de constituição do inconsciente no sujeito, explicitando que esse complexo é central para a vida humana a ponto de determinar a natureza da sexualidade dos sujeitos – a heterossexualidade tanto na menina como no menino, e quando isso não ocorre é porque houve um desvio do desejo, que Lacan (1995), no Seminário 4, vai chamar de “vias perversas do desejo”, também é responsável pelo ideal de monogamia nas mulheres e poligamia nos homens.

No *Complexo de Édipo* a menina direciona sua sexualidade para o pai e o menino para a mãe, mas ambos mantêm uma relação de amor e ódio com o seu progenitor do sexo oposto. A menina, na tentativa de agradar ao pai, imita as ações e gestos da mãe e o menino faz o mesmo, imitando o pai naquelas expressões que mais chamam a atenção da mãe. Porém, tanto o menino quanto a menina percebem que não são os únicos objetos de desejos, respectivamente, da mãe e do pai, mas que os pais mutuamente se amam e dispensam a atenção a si próprios. Isto causa tanto na menina como no menino atitudes agressivas e ao mesmo tempo de

afetividade em relação aos pais, é o que Lacan (1995, p. 211) vai chamar de “rivalidade quase fraterna”.

É nesse processo que, segundo Freud (1996, 1997), a criança vai se diferenciando em busca de sua identidade até o ponto de repressão do sentimento que nutre pelo progenitor do sexo oposto; na *dialética da castração* o menino tem medo de perder o seu pênis (simbólico) e para não perder, reprime a relação de incesto; a menina aceita a castração (já que ela não possui mesmo o falo e sabe que nunca terá) e compensa essa perda pela possibilidade do pai dar-lhe um bebê.

O *Complexo de Édipo* na criança passa por uma fase de latência que seria mais ou menos até a adolescência quando a menina e o menino resolvem seu complexo direcionando a sua sexualidade para alguém que suprirá suas necessidades/demandas, no caso seria a figura do namorada e do namorado. Aqueles que não conseguem passar pelo *Complexo de Édipo*, de maneira resolutiva, desenvolvem tanto a homossexualidade como outros problemas de ordem psíquicas, como as neuroses e psicoses.

Para Lacan (1995, p. 208), o *Complexo de Édipo* objetiva dar aos sujeitos um papel psicossocial a partir da sua heterossexualidade: à menina, a condição de mãe e o menino a condição de pai. Ele considera que a função de Édipo no menino, “[...] parece muito mais claramente destinada a permitir a identificação do sujeito com o seu próprio sexo, que se produz, em suma, na relação ideal, imaginária, com o pai”, mas a sua essencialidade está em fazer com que o menino assuma a função de pai, “[...] isto é, que ele próprio ascenda um dia a essa posição tão problemática e paradoxal de ser um pai.”

Lacan (1995, p. 204-212) afirma que a posição mãe e pai da menina e do menino é, na realidade, a aceitação do “[...] falo como significante, e de uma maneira que faça dele instrumento da ordem simbólica das trocas”, fazendo com que essa mesma estrutura aconteça na descendência desse menino e dessa menina. Todo o processo que se dá no *Complexo de Édipo* é, na realidade, segundo Lacan, a busca pelo *falo*, é ele que está no centro do desejo humano. E o fim ou o declínio do *Complexo de Édipo* por volta dos cinco anos leva à formação do superego¹³.

¹³ Para Freud, a personalidade é composta dos princípios do Id (inconsciente), Ego (equilíbrio entre os fatores internos do sujeito (consciência) formada pela realidade material em que o sujeito está inserido) e o superego (exigências sociais e culturais apreendidas pelo sujeito a partir do Complexo de Édipo).

Na relação triangular do *Complexo de Édipo* tudo se passa na dialética ter-ser o *falo*, que é o significante do desejo. Segundo Lacan (1999, p 282), na estrutura do desejo do sujeito está o *falo* e que aparece já na primeira infância – quando a criança mantém uma relação de necessidade com o Outro (mãe), formando, desse modo, o desejo inconsciente que permanece por toda a vida do sujeito. Por isso é que o desejo nada mais é do que “[...] o desejo do desejo do Outro, ou o desejo de ser desejado” e que é formado de dois princípios básicos: o da *necessidade* (carência real de algo) e o da *demanda* (necessidade simbólica de algo) que se ligam à existência do objeto (real ou simbólico).

A demanda é a do objeto faltante (que não supre a necessidade) e por isso o sujeito precisa se tornar o objeto desejado pelo Outro. Dör (1992, p. 147) expressa bem o que isso significa quando afirma que “a criança abandona a posição de objeto do desejo do Outro em prol da posição de sujeito desejante, onde lhe é dada a possibilidade de trazer para si o objeto, elemento como objetos substitutivos de desejo colocados metonimicamente no lugar do objeto perdido”.

Segundo Lacan (1995), o *falo* é faltante na mulher e é presente no homem e na criança, o que significa que quando uma mulher tem um filho sua relação é baseada na posse do *falo* do filho. Essa ausência e presença do *falo* instala a chamada dialética do *falo*, em que mãe e filho procuram suprir suas necessidades porque um depende do outro, ambos têm um objeto de desejo que precisa ser satisfeito. Sobre isso, o próprio Lacan (1995, p. 111) diz “[...] no extremo do amor, no amor mais idealizado, o que é buscado na mulher é o que falta a ela. O que é buscado, para além dela, é o objeto central de toda a economia libidinal: o *falo*.”

Ratificando, em toda a obra de Lacan, a categoria desejo é central na constituição do inconsciente do sujeito, seja na fase anterior ou posterior do *Complexo de Édipo* e este se explica pela conquista ou não do *falo* ou não pelo menino e menina. No *Seminário 5* ele melhor explicita o que é o desejo, e nos *Seminários 3, 4, e 20* teoriza sobre o *falo* dizendo que é um significante do desejo. A noção de *falo* é da obra de Freud, porém é Lacan que se encarrega de aprofundá-la, recorrendo às categorias da lingüística. Para Lacan (1988, 1995, 1996, 1998, 1999), a linguagem eleva a condição humana para além dos instintos e comportamentos naturais do homem quando ela instala a demanda (desejo) de um sujeito pelo Outro, influenciando, ou mesmo, determinando a necessidade (satisfação natural) desse sujeito.

Mas nem a demanda e nem a necessidade saciam o sujeito a não ser o falo que o faz quando fica na intermediação entre a necessidade e a demanda; pela importância da mediação do *falo*, é que ele é significativo (desejo) do significado (objeto). Por exemplo, uma criança quando pede um objeto à mãe, necessariamente não é porque ela quer a posse do objeto para saciar sua necessidade, mas sim porque quer o afago, a atenção, o amor da mãe e que ela sabe que vêm através do objeto, isto a leva a criança a entrar no mundo simbólico.

Para Lacan (1995, p. 70) O *falo* é empregado no sentido de um simulacro, uma imagem não proveniente de uma realidade concreta, “[...] é um objeto substituto e, ao mesmo tempo, essa substituição tem uma propriedade muito diferente da substituição”, portanto pode ser qualquer instrumento que funciona como desejo desejante e não está diretamente ligada ao pênis do homem, mas à imagem e forma do pênis. Lacan (1995, p. 70) ainda adverte que jamais se deve confundir o *falo* “[...] com o pênis em sua realidade, que é, propriamente falando, a sua forma, a imagem erigida”. A posse do *falo* é a primeira etapa da evolução psíquica dos sujeitos, chamada de fase fálica, onde se passa todo o *Complexo de Édipo*, representa a primeira etapa da sexualidade da criança de ambos os sexos e depois a criança entra na fase de latência.

Para Vallejo e Magalhães (1979, p. 57), existe em Lacan um falo imaginário e um falo simbólico. O primeiro se refere “[...] a qualquer coisa que possa completar uma falta na subjetividade (corpo, pênis, dinheiro) atribuindo-lhe, assim, um lugar de preferência, para o desejo do Outro”, enquanto o falo simbólico não se caracteriza pela “[...] oposição presença/ausência, pela possibilidade de substituição, de circulação que possibilite dar e receber”; este seria o mais importante porque sua relação está no “ter e perder, mas não se pode ser”. Ambos são essenciais porque marcam a organização e regulam “a estrutura do sujeito”.

Lacan (1999, p. 331) diz que o desejo humano “[...] está ligado a uma posição assumida pelo sujeito na presença desse objeto e a uma posição que ele assume fora de sua relação com o objeto”. Mas o próprio desejo se apresenta de forma ambígua, como uma “máscara do sintoma” um desejo inconsciente, recalcado e que foi excluído por algum processo doloroso pelo qual o sujeito passou, mas o inconsciente não apagou, por exemplo, os sonhos que trazem um desejo inconsciente.

Segundo Lacan (1995), a posse do falo é decisiva tanto para tornar o sujeito heterossexual como homossexual, constituindo-os como seres que amam ou não, que se respeitam ou não como humanos. O falo é o estruturante dos processos psicológicos do sujeito. É nesse sentido que tanto em Lacan como em Freud, segundo Vallejo e Magalhães (1979, p. 74), o sujeito é aquele que é sujeitado que “sofre a excentração, está fora de seu centro, subordinado”, sua necessidade (desejo) se dá na falta do objeto desejado.

Isso significa dizer que o sujeito está subordinado à estrutura do desejo é o elemento de ligação dessa estrutura, é o *falo*, e nenhum sujeito, por mais que seja um sujeito coletivo, não escapa a essa estrutura. Sobre isso, Lacan (1999, p. 262) é enfático quando diz que “o desejo está instalado nessa relação com a cadeia significativa, que ele se instaura e se propõe inicialmente na evolução do sujeito humano como demanda”. Isso é um determinismo psíquico, que será social levado às últimas consequências, a ponto de todo o objeto ser e estar *significantizados* nessa estrutura.

Fica evidente nos escritos de Freud e de Lacan que o desejo não se educa, não existe uma relação direta entre educação e psicanálise, embora nos primeiros escritos de Freud, ele tente uma relação dialética entre ambas, mas percebe que o papel da educação é de moldar os indivíduos, as normas de uma sociedade, tolhendo sua capacidade de liberdade.

Sobre essa questão, Millot (1987) diz que nas primeiras produções de Freud ele procurou analisar a relação entre educação e psicanálise, no sentido de que a educação serviria para propagar um tipo de homem psíquico, pois a educação contribui para vincular uma moral que busca neutralizar as neuroses individuais. O educador seria um psicanalista com a clara finalidade de fazer evoluir o homem, individual e socialmente. A educação nesta linha teria um caráter ontológico ao mesmo tempo filogenético. A educação em Freud, segundo Millot (1987), seria um processo de recalque/repressão da sexualidade e ajudaria na manutenção da moral sexual estabelecida, impedindo mesmo o desenvolvimento intelectual dos indivíduos.

A moral e a educação impõem limites para a sexualidade a partir da interferência na liberdade de pensamento, da vida, da ciência de tudo que rodeia a vida em sociedade. Para Millot (1987), a moralidade e a educação em Freud são pretextos para que os homens não vivam sua sexualidade, esta aqui entendida não

como ato sexual, mas como uma ação psíquica que permite o pleno desenvolvimento humano. A educação deveria ter uma outra finalidade que não essa a de reprimir as pulsões, porém a de fazer com que elas fossem aceitas socialmente.

A relação entre educação e psicanálise ou uma pedagogia do desejo na concepção lacaniana é impossível de existir porque as neuroses e os desejos não se educam, o que poderia acontecer é educador e educando poderiam se beneficiar na análise individual que cada um a passaria de maneira a melhor se conhecerem. Para Millot (1987, p. 119), “[...] não existiria educação ‘analítica’ no sentido de aplicação da psicanálise à educação. Mas educador e educando podem se beneficiar de uma cura analítica.” Sintetizando tal posição, Freud (*apud* MILLOT, 1987, p. 127) diz que

[...] a obra educativa é de natureza particular, não deve ser confundida com os modos de ação da psicanálise e não pode ser substituída por eles. A educação pode recorrer à análise de uma criança a título de técnica auxiliar mas, não equivalente, por razões tanto teóricas como práticas.

5 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DO PENSAMENTO PSICOSSOCIAL DOS EDUCADORES DO PROJETO AXÉ: O Modelo Processual e Estrutural

Neste estudo, a Teoria das Representações Sociais foi o segundo quadro teórico de análise e interpretação dos dados. Esta teoria é de tradição francesa da Psicologia Social, formulada por Serge Moscovici, nos anos 60 quando investigou a representação social da psicanálise na França. Busca suprimir a fragmentação existente entre saber erudito e saber popular, postulando a dialeticidade entre ambos. Para isso, Moscovici buscou em Durkheim alguns princípios de apoio e ao mesmo tempo se distancia dele para formular uma teoria muito própria e aberta que procurasse entender como as pessoas pensam, socialmente, determinado objeto.

Essa questão, segundo Pereira (2007), não é de todo nova, porque é a filosofia que inicia reflexões em torno da representação. O caso mais clássico encontramos em Platão, no *Mito da Caverna*, quando sugere que o mundo projetado no fundo da caverna não é o real, mas apenas representação dele, uma imagem de uma realidade, e não a realidade.

Essa idéia perdura até Immanuel Kant, o filósofo que se debruçará mais sistematicamente sobre essa questão na *Crítica da Razão Pura*, que é depois seguida pelo seu admirador maior, Arthur Schopenhauer, em *O mundo como Vontade e Representação*, constituindo uma verdadeira epistemologia da representação a ponto de mais tarde ser retomada pela Sociologia de Émile Durkheim e, conseqüentemente, pela Psicologia Social de Moscovici.

Neste sentido, a Teoria das Representações Sociais tem uma ancestralidade que lhe dá sustentação científica, como tal, é mister explicitar as discussões¹⁴ sociofilosóficas existentes como forma de legitimação dessa teoria na pesquisa empírica.

¹⁴ Epistemologicamente, De Rosa (1994 *apud* OLIVEIRA; WERBA, 1998, p. 105-106) defende que existem três níveis de discussão sobre a representação: o nível fenomenológico, que se refere à pesquisa de representação em que se busca compreender um determinado pensamento social; o nível teórico, que é a explicitação dos pressupostos da teoria da representação social e o nível metateórico, que seria mais uma discussão em busca das contradições para superação da teoria das representações, de forma a legitimá-la como um campo fecundo de estudo.

5.1 A ANCESTRALIDADE DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Das teses durkheimianas, Moscovici toma a ideia da existência de uma representação individual e uma representação coletiva, e levanta a tese de que não há o primado de uma sobre a outra, mas que elas formam um par dialético que resulta na representação social.

Para Durkheim (1978, p. 50), uma representação não é uma imagem que fazemos do objeto; mas é uma operação cognitiva complexa que envolve fenômenos biológicos, psíquicos e sociais, “[...] é uma força que suscita em torno de si todo um turbilhão de fenômenos orgânicos e psíquicos.” Dentre os fenômenos psíquicos que a representação aponta como mais importantes está a afetividade por ter a condição de modificar a estrutura de uma representação. Ele sinaliza que uma representação será mais intensa “quanto mais desenvolvido é o elemento emocional”.

Durkheim (1978, p. 40) entende que uma representação nada mais é do que uma consciência, que pode ser tanto coletiva como individual, diferenciando-se apenas quanto à permanência e perenidade. A individual não (re)existe por muito tempo enquanto a coletiva sim, porque rege a conduta humana. Assim, ele se expressa dizendo que “[...] o conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem sua vida própria; [...] a consciência coletiva ou comum.”

A representação coletiva, para Durkheim (1978, p. 40-51), é estável e imutável, pois ela “[...] não muda a cada geração, mas, ao contrário, liga uma às outras gerações sucessivas.” Já as representações individuais se modificam e as novas ideias são incorporadas fazendo com que, muitas vezes, a primeira suma; por exemplo, quando alguém emite uma nova ideia, fazemos uma representação dessa ideia ao mesmo tempo em que incorporamos aquela às nossas, “[...] desta fusão sai uma ideia nova que absorve as precedentes, sendo mais viva que cada uma delas tomada isoladamente.”

Durkheim, quando afirma que existe uma representação individual e uma coletiva, acaba determinando que a segunda é mais importante por ser elemento de coação social, porém, ao mesmo tempo, diz que elas são uma, de um único substrato. Advoga que a finalidade de uma representação é guiar o coletivo

constituindo a solidariedade entre os membros. Para este sociólogo, a representação coletiva constitui a solidariedade social que se compõe de dois tipos: a solidariedade mecânica (aquela encontrada nos indivíduos) e a solidariedade orgânica (aquela encontrada no coletivo que se formou por uma exigência de coesão social), conforme explicita Durkheim (1977, p. xxvi), pois “[...] é “preciso considerar a natureza da sociedade, e não a dos indivíduos. Os símbolos através dos quais ela se encara, mudam conforme o que ela é.”

Durkheim (1977 p. xxi), ao contrário de Moscovici, afirma que aquelas representações construídas “[...] formuladas no decorrer da vida, tendo sido efetuadas sem método e sem crítica, estão destituídas de valor científico e devem ser afastadas.” Moscovici retoma essa idéia para afirmar a importância dessas representações cotidianas e toma outra idéia de Durkheim sobre a forma de estudar a representação e concretiza na sua pesquisa de representação da psicanálise. E qual era a idéia de Durkheim? a de que só se poderia estudar as representações, objetivamente, a partir de traços visíveis existentes no grupo. Assim, Durkheim (1977, p. xxiv) diz que “[...] não é a maneira pela qual tal pensador concebe individualmente determinada instituição, mas sim a concepção que dela formula o grupo; somente esta concepção é socialmente eficaz.”

Outra noção posta por Durkheim (1989, p. 45) é que as representações individuais e coletivas nas são originadas da experiência (representações empíricas) e da razão coletiva (representação racional). A primeira é um conhecimento empírico e, portanto, frágil e passageiro enquanto o segundo é racional, portanto mais duradouro. Um surge da “virtude misteriosa”, o outro de uma “fórmula conhecida”. O primeiro é orgânico, limitado, e o segundo é social, pertence à vasta realidade do mundo cultural.

Moscovici referenda a concepção de Durkheim (1989, p. 68), quanto ao conteúdo e de uma representação que é composta pelo sistema de crenças, ideologias, cultura, forma de agir e pensar, instituições, etc. assim, também como a idéia de que a ação é determinada pela representação, pois “[...] só se pode definir o rito após ter definido a crença.”

A representação em Durkheim (1978, 79) é a sociedade em se pensando “[...] nas suas relações com os objetos que a afetam”; enquanto para Moscovici (1994, p. 18-19), é o sujeito em se pensando na relação com o objeto construindo “todo o mundo como a si próprio”, pois “[...] vidas individuais não são realidades

abstraídas de um mundo social, pelo contrário, elas só tomam forma e se constroem em relação a uma realidade social.”

É Durkheim quem materializa a ideia de representação posta pela Filosofia, principalmente a kantiana, e isso vai ser um passo decisivo para o que Moscovici defende: existe representação social sobre o objeto e essa representação é de algum modo, do real e do fenômeno. Sobre isso, Moscovici (2003, p. 45-47) diz que

[...] é obvio que o conceito de representações sociais chegou até nós vindo de Durkheim. Mas, nós temos uma visão diferente dele [pois, ele], fiel à tradição aristotélica e kantiana, possui uma concepção bastante estática dessas representações.

A questão posta pela filosofia era que a representação de um objeto é apenas representação de uma parte do objeto – aquela visível ou que é intuída pela percepção. Existiria uma outra parte, chamada de a *coisa-em-si*, que não se chegaria a ela ou se intuiria; tal concepção encontramos em Kant e, nesse sentido, Moscovici diz que a noção de representação em Kant é estática – por não reconhecer a possibilidade de se chegar a coisa em si, diferentemente de Schopenhauer e Husserl, que advogam a possibilidade de se chegar à essência do fenômeno.

Kant (1987, p. 1, grifo do autor) é quem constitui uma epistemologia da representação quando formula a questão *o que posso saber?* Dando a resposta à *Crítica da Razão Pura* de 1781 quando rompe com a tradição empirista e racionalista de conhecimento, propondo o idealismo transcendental, que seria não mais a dicotomia ou oposição experiência e razão, mas no reconhecimento de ambas enquanto processos de conhecimento, pois “[...] embora todo nosso conhecimento comece *com* a experiência, nem por isso todo ele se origine justamente *da* experiência.”

A filosofia transcendental, segundo Kant (1987, p. 3, grifo do autor), seria aquele elemento que se preocuparia com o “[...] nosso modo de conhecimento do objeto” *a priori*, o que significaria dizer que o conhecimento não é apenas dado pelo objeto, mas pela nossa capacidade cognitiva de intuir, de entendimento. Mas, somente conhecemos o mundo pela intuição sensível e não pela intelectual, já que essa última seria um tipo de conhecimento “[...] *absolutamente* independente de toda

experiência”; portanto, a mente humana não conseguiria tão facilmente intuir sobre esse conhecimento.

A não-intuição se deve porque existe uma realidade, segundo Kant, fora do sujeito cognoscente que ele denominou de a *coisa em si*, por ser impossível de pensá-lo para além dos fenômenos que aparecem na consciência, significa dizer – o que nos aparece ou nós conhecemos nada mais é do que uma representação da *coisa em si* e não a *coisa em si*.

Para Kant (1987, p. 36-39), toda representação é composta por tempo e espaço, enquanto categorias sensíveis que permitem o entendimento do fenômeno ou do objeto. Tempo e espaço não podem ser pensados, porém existem e são essenciais para que a coisa em si se transforme em coisa para nós; pois “[...] o espaço é uma representação *a priori* necessária que subjaz a todas as intuições externas [...] O tempo é uma representação necessária subjacente a todas intuições.”

Kant (1987) também afirma que a sensibilidade e o entendimento formam as representações. É pelo entendimento que se dá a nossa capacidade de julgamento, enquanto pela sensibilidade o poder de significação da nossa percepção das coisas. E tanto a sensibilidade como o entendimento, respectivamente, recebem e produzem representações do mundo; essas representações pertencem à autoconsciência do sujeito (individual), que diretamente está ligada a autoconsciência geral (coletiva). Essa ideia de autoconsciência individual e coletiva de uma representação é que Durkheim transporta para a sua sociologia.

Kant (1987, p. 13-14) fornece outro princípio sobre a representação quando afirma que: a) só há representação no processo de conhecer o objeto, mas que ele precisa afetar o espírito; b) a representação se forma quando pensamos o objeto; a representação do objeto é situada no tempo e espaço; c) a representação se diversifica e incorpora outras num processo dinâmico e de ligação constante; d) o conhecimento avança graças aos juízos sintéticos e analíticos porque eles permitem “[...] chegar à clareza dos conceitos exigidos para uma síntese segura e vasta”, isso se deve à imaginação enquanto possibilidade de pensar um objeto sem a sua presença.

Seguindo os passos do seu mestre, Schopenhauer, em *O mundo como vontade e representação*, de 1819, continua o projeto de Kant; porém, em um dado momento rompendo com a sua teoria do conhecimento. Schopenhauer também

acreditava que o mundo da forma que o conhecemos é pura representação individualizada, porque o objeto existe para um sujeito e vice-versa, e essa representação é proveniente das experiências desse sujeito com o objeto.

Para Schopenhauer (2001), o mundo não passa de uma percepção do sujeito, por isso “o mundo é representação minha”, mas, em algum momento, é também representação de uma coletividade. O homem conhece o mundo como este se apresenta à sua consciência, que seria o *fenômeno*. Porém, sujeito e objeto são extensões de si mesmos, um é cognoscente e o outro cognoscível; existe uma interdependência entre sujeito e objeto, ocasionando a representação do mundo.

Em Schopenhauer, sujeito e objeto ganham valor epistemológico quando defende que o objeto só tem sentido ou vida a partir do *espaço e tempo*, enquanto o sujeito existe fora dessa relação, por ser a parte que dá significado ao objeto; este só é representado na consciência de um sujeito. Essa ideia é tomada por Moscovici (1978, p. 63-65) quando afirma que o sujeito é o elo de compreensão do objeto, pois ele considera que

[...] representar um objeto é, ao mesmo tempo, conferir-lhe o status de um signo, é conhecê-lo, tornando-o significante [...]. Resta agora acrescentar um último elo a corrente, a saber, o elo do sujeito, daquele que se representa. Pois, em definitivo, o que está freqüentemente ausente do objeto – e torna o objeto ausente -, o que determina seu caráter estranho – e torna o objeto estranho – é o indivíduo ou o grupo.

Assim como em Kant, o tempo e o espaço formam a base da representação, também em Schopenhauer o é, porém adicionando um terceiro elemento chamado de causalidade, que é uma operação mental de organização do conhecimento conjugado com um tempo e espaço. A causalidade se estrutura a partir dos princípios da necessidade física, da matemática, da lógica e da moral. Essas necessidades motivam o homem à ação, mas não uma ação alienada por essas necessidades, pois o homem reflete antes de agir, como defende Schopenhauer. Também em Moscovici (1978) uma representação se organiza, cognitivamente, pelos processos de ancoragem e objetivação. Esse postulado de Moscovici traz a causalidade enquanto processo de reflexão, para o mundo concreto – o da possibilidade.

Diferente de Kant, que afirmava que a consciência era incapaz de conhecer a *coisa em si*, mas apenas o *fenômeno*, Schopenhauer (2001) acreditava que o *fenômeno* escondia a possibilidade de se chegar à *coisa em si* e que, descortinando o fenômeno, chega-se a ele. A *coisa em si*, para este filósofo, era a *vontade* enquanto essência do fenômeno. A vontade seria a manifestação de como os sujeitos conhecem o mundo e a si mesmos; é uma força que impulsiona a vida e permite a ação. A vontade rege o comportamento do homem, de modo racional, mas ela é, de certa maneira, um sofrimento para o sujeito, é dor, porque não pode ser satisfeita totalmente, só parcialmente. A eliminação da vontade acabaria com o sofrimento do homem; pelo fato dessa assertiva ser impossível, é que Schopenhauer defende que, mesmo parcialmente, a arte seria capaz de fazer o distanciamento da vontade que é quando o objeto não seria mais visto como simples desejo e utilidade, e sim como pura contemplação da vida levando o homem a ser o “[...] sujeito eterno do conhecimento.”

A estética é a possibilidade do sujeito sair de si, do fenômeno, da aparência para chegar na *coisa em si*. Com isso, Schopenhauer (1985, p. 98) se distancia de Kant, superando-o quando materializa a *coisa em si* pela *vontade*. Schopenhauer, na *Crítica da filosofia kantiana*, afirma que Kant não concluiu seu pensamento em relação ao fenômeno ao não perceber que este está relacionado a *coisas em si* e que seria a *vontade*, isso permitiu que o próprio Schopenhauer preconizasse a ideia de que

[...] o mundo fenomênico é tão condicionado pelo sujeito, quanto pelo objeto e, isolando as formas mais gerais de seu fenômeno, isto é da representação, demonstrou que se conhecem essas formas como partindo não só do objeto, mas igualmente também a partir do sujeito, é que se abarca essas formas segundo sua legalidade inteira.

Enfim, para Schopenhauer (2001), o mundo é representação, mas é também vontade que se objetiva a partir dessa representação e se apresenta como objeto. Ele reconhece a possibilidade da representação do objeto quando descortinado vir a ser a *coisa em si*, ou seja, ser um conhecimento verdadeiro da realidade ou pelo menos uma aproximação dessa verdade.

Quem leva a cabo a idéia de constituir um método filosófico para se chegar à *coisa em si* é Husserl (1980,1990). Ele chama a *coisa em si* de a *essência*, que está

subjacente ao que aparece (fenômeno) e que é possível se chegar a essa essência pelo método fenomenológico que compreende o processo de *redução fenomenológica* que seria, em linhas gerais, colocar em evidência o fenômeno, ou seja, suspender todos os juízos em relação a ele de forma a melhor captar a sua essência. Tudo que chega à consciência tem uma intencionalidade e essa intencionalidade deve ser investigada.

Husserl (1980) diz que é na intencionalidade que está a significação do objeto ou de parte do objeto. Ele afirma que o “ato do visar-isto” é uma construção da percepção, e essa *visar-isto* é a essência do fenômeno visado que se fundamenta na

[...] percepção se constrói o ato de visar-isto, um ato novo que por ela se rege e que dela depende quanto à sua diferença. Nesse e só nesse visar indicativo é que reside a significação. Sem a percepção – ou ato que funcione analogamente - , o indicar seria vazio [...]. (HUSSERL, 1980, p. 20-21).

A *coisa em si* se esconde na intencionalidade e a representação de parte do objeto é um ato intencional. Só é possível a existência de representação porque a consciência se dirige intencionalmente para o objeto, e toda representação é de parte do objeto e que sempre é momentânea e nunca pode ser permanente, segundo Husserl (1980, p. 21), porque “[...] uma intenção dirigida a um objeto, uma vez concebida a partir de uma intuição conveniente, pode ser repetida e recriada em consonância.” A representação é um ato imaginativo que a cognição faz diante da ausência do objeto, ou seja, o objeto não precisa estar presente para que seja pensado. Ele se faz presente na ausência. Aliás, a representação é mesmo o intuído ausente, mas que em algum momento foi presente.

Para Husserl (1980, p. 60), a representação é uma analogia do objeto por meio do qual é possível intuí-lo, pois “[...] o recheio da representação é o conjunto daquelas determinações pertencentes à própria representação, por meio das quais ela presentifica por analogia o seu objeto, ou o apreende como dado, ele próprio”, sendo que o conteúdo de uma representação é de cunho fenomenológico.

Husserl (1980, p. 57) não acredita que a representação seja o conhecimento na sua totalidade, mas apenas parte dele, e isso se explica os diversos graus de uma representação, como a representação da representação ou ainda representações mediatas, significativas e intuitivas e que essa caracterização existe

porque uma representação “não representa seus objetos de maneira simples”. O caso mais interessante na proposição de Husserl sobre representação é ele afirmar que existe a representação da representação que significa aquelas “[...] representações que se relacionam simplesmente a outras representações com a seus objetos.”

É preciso estudar a representação do objeto para chegar na intencionalidade do objeto, isso se faria pelo método fenomenológico que consiste na redução fenomenológica que “diz respeito ao distanciamento fenomenológico de todos os juízos e pré-juízos que se projetam como expressões de um sujeito concreto” ou seja, é uma atitude de distanciamento do pesquisador em relação a “[...] todas as crenças e daquilo que chamamos de *mundo* como objeto do *real*.” Para Galeffi (2001, p. 108-115, grifo do autor), a redução é ir “as coisas mesmas” para “[...] alcançar o *ego transcendental, fundamento apodiético de toda ciência universal possível*.”

A redução fenomenológica compreende as atitudes de implicação total com o objeto concomitante ao distanciamento desse mesmo objeto para melhor refletir sobre ele, pois pelo distanciamento é que se chega à intencionalidade do objeto – o motivo da existência desse objeto. Na redução fenomenológica, as experiências do sujeito em relação a um objeto são deixadas de lado e volta-se para a intenção do sujeito na construção desse objeto. É uma relação que parte da aparência, da experiência e da descrição fenomenológica para chegar “as coisas mesmas”.

Sobre essa questão, Husserl (1990, p. 72) diz que

[...] para explorar a essência do conhecimento, tenho, naturalmente, de possuir como dado o conhecimento em todas as suas formas questionáveis e de um modo tal que este dado nada tenha em si do problemático que qualquer outro conhecimento consigo traz, por mais que pareça fornecer dados.

Já em Marx e Engels (1976, p. 25), as representações são formadas a partir da base material posta, pois a

[...] produção da idéia, de representações e da consciência está em primeiro lugar directa e intimamente ligada a actividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surge aqui como emanação directa do seu comportamento material

[...]. São os homens que produzem suas representações, as suas idéias etc., mas os homens reais, actuantes [...].

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Moscovici (1978, p. 15) diz que

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnadas. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica e mítica.

Portanto, pode-se afirmar que a Teoria das Representações Sociais tem uma base sólida, confiável e que responde, relativamente, à necessidade explicativa ou compreensiva das ciências humanas.

5.2 O MODELO PROCESSUAL DE MOSCOVICI

Representação Social é para Moscovici (1981, p.181 *apud*. SÁ, 1996, p. 31) “[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas da vida cotidiana no curso de associação interpessoal”, ou ainda, no dizer de Jodelet (1989, p. 36 *apud* GUARESCHI, 1994, p. 202), “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”; e que estão “[...] relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo *social* em vez de *coletivo*”, como defende Moscovici (2003, p. 49, grifo do autor).

Para Moscovici (1978, p. 25), a representação social: 1) “[...] é composta de figuras e de expressões socializadas”; 2) é uma “[...] organização de imagens e linguagem porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são o use nos tornam comuns”; 3) é “[...] aprendida a título de reflexo, na consciência individual e coletiva, de um objeto, de um feixe de idéias que lhe são exteriores”; 4) é um tipo de

conhecimento particularizado que objetiva elaborar “[...] comportamento e a comunicação entre indivíduos”; 5) é uma “substância simbólica” produzida na prática social; 6) é uma ação de reprodução de comportamentos, mas de (re)significação deste.

Percebe-se, nestes conceitos, a gênese das representações, qual seja, a “vida cotidiana” e algo que é “socialmente elaborada”, isso significa que as representações têm uma origem social, por se constituírem das mediações sociais. Portanto, é um fenômeno da relação sujeito-objeto e isso carrega uma tensão, um conflito entre o individual e o coletivo, oriundo da experiência individual e ao mesmo tempo da coletividade. A esse fenômeno Moscovici (1978, p. 25) chamou de representações partilhadas oriundas dessa relação individualidade-coletividade que tem por finalidade “assegurar que sua coexistência é possível”, sendo que essa representação partilhada, aliás, como toda representação, é sempre em relação a um objeto.

Pelas representações, é possível captar, segundo Moscovici (1994, p. 12), “[...] o dinamismo da sociedade”, além de revelar tensões intencionadas e conteúdos (social, afetivo e cognitivo). Segundo Jodelet (2005), esta revelação se dá pelas respostas do indivíduo pertencente a um grupo e que constituiu ou (re)significou um objeto. As representações são provenientes de tensões-mediações sociais que tipificam e revelam a identidade do grupo, seus interesses político-ideológicos, suas emoções, etc.

As representações constroem os vínculos sociais orientando os indivíduos no seu agir social e psíquico, mas isso se deve à comunicação, o *arquê* necessário de uma RS, pois a “comunicação [...] diferencia, traduz, interpreta e combina, assim como os grupos inventam, diferenciam ou interpretam os objetos sociais ou as representações de outros grupos [...]”, conforme afirma Moscovici (1978, p. 28-29).

5.2.1 Comunicação como processo de formação de uma representação social

Uma representação social só se forma devido à comunicação que influencia o comportamento social, sendo de grande importância o conteúdo da comunicação que vai desde as informações sobre a ciência, ao senso comum, ao saber mítico,

religioso, ideológico. Tudo passa no curso das comunicações, é ela a responsável pela formação de uma representação.

Para Moscovici (1978), o comportamento do sujeito se constitui a partir do conteúdo da comunicação sobre o objeto, preparando o sujeito para agir a tal ação. A comunicação entre os indivíduos e grupos sociais faz com que circulem muitas informações que ocasionam percepções diferentes ou iguais sobre um dado objeto. Essa comunicação é o caminho que possibilita que aos indivíduos criar ou modificar certas representações de um objeto ou fenômeno. Portanto, a comunicação é uma variável independente que dissemina conteúdos, informações, percepções, ideologias, etc. permitindo aos indivíduos ou grupos de indivíduos adquirir, conservar, modificar seus comportamentos sociais.

Para Moscovici (1978, p. 28-29, grifo do autor), é pela comunicação que

[...] acompanhamos passo a passo a gênese das imagens e dos vocabulários sociais, seu conúbio com as regras e os valores dominantes, antes compunham uma linguagem *definida*, a fala da sociedade. Uma fala bem feita para ser escutada, trocada e fixada na prosa do mundo.

A comunicação se subdivide em três sistemas interligados: a difusão, a propagação e a propaganda. A difusão é o modo como uma comunicação é divulgada e tem a ver com o canal de divulgação. A propagação se relaciona com a forma de socialização desse conteúdo nas relações entre os grupos, ou seja, como esse conteúdo está se espalhando na relação social. A propaganda é a relação do conteúdo estruturado da comunicação e a sua apreensão fragmentada pelo sujeito, como defende Moscovici (1978).

5.2.2 A objetivação e ancoragem como categorias analíticas da representação social

O que torna o conteúdo da comunicação criador de representação social são dois processos cognitivos chamados por Moscovici de *objetivação e ancoragem*. A objetivação seria corporificar aquilo que está no mundo imaterial trazido pela comunicação que é o conteúdo. A objetivação é comparável à imaginação de um

artista que precisa dar *corpo* a essa imaginação. Por exemplo, o pintor, ao dar forma a uma tela, coloca ali a possibilidade da sua imaginação, do que está pensando; assim também ocorre com o músico quando dá forma à sua imaginação pela escrita e partitura de uma letra, etc. É por isso que Moscovici (1978, p. 110-111) diz que objetivar é tornar “[...] real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material, resultado que tem, em primeiro lugar, flexibilidade cognitiva.”

Essa materialização se dá pelo corpo de signos disponíveis, por exemplo, a palavra. Na objetivação, coexistem dois processos que lhe dão vida: a naturalização e a classificação. Naturalizar é tornar algo subjetivo em quase físico, enquanto a classificação é delimitar os elementos de um objeto que deve ser preservado. Portanto, a objetivação de um conteúdo é o processo que a cognição realiza para organizá-lo mentalmente, e é passível de verificação quando da comunicação organizada desse conteúdo e ao mesmo tempo de estabelecer relação com outros já existentes na própria cognição.

A *ancoragem* ou *amarração* é concomitante à organização de um conteúdo pela cognição, ela mesma busca estabelecer tal conteúdo com outros existentes e próximos a ele, de maneira a apoiá-lo ou fortalecê-lo para que possa ser utilizado, concretamente, nas ações sociais. Ancorar é associar, ou ligar, ou ainda delimitar o objeto ou o fenômeno a algo concreto. Dar corpo a algo imaterial, é associar o objeto “a formas conhecidas” ou mesmo inserção do novo objeto aos esquemas perceptuais e cognitivos existentes. Nessa incorporação, o novo objeto é (re)significado pelo sujeito formando a sua representação sobre esse mesmo objeto.

A ancoragem é a face útil de uma representação, é a utilidade ou a justificativa social do objeto apreendido e ao mesmo tempo modelador do comportamento social, como adverte Moscovici (1978, p. 174-175), ou como afirma Jodelet (2005, p. 48), é um guia de “compreensão e de ação” de um grupo social. Ancorar um conhecimento é apoiá-lo a um esquema de conhecimento já existente, transformando-o, ao mesmo tempo, que é transformado numa verdadeira relação dialética.

Assim, a objetivação e a ancoragem como processos cognitivos, permitem reter aspectos sociais do objeto de maneira que esse se torne um objeto de significado para o sujeito lastreado no grupo. Enquanto a objetivação permite que cognitivamente, se constitua a informação sobre o objeto, a ancoragem trabalha no

sentido de mover o sujeito para uma ação ou justificação em relação ao objeto. É nesse sentido que Moscovici (1978, p. 176) diz que “[...] se a objetivação mostra como os elementos representados de uma ciência se integram a uma realidade social, a amarração permite compreender o modo como eles contribuem para modelar as relações sociais e como as exprimem.”

Ambos os processos estão no domínio da cognição e lutam para se fazerem presentes, cotidianamente, nas atitudes e ações do homem. A ancoragem, conforme salienta Jodelet (2001, p. 48 – grifo da autora), “[...] explica a maneira pela qual, informações novas são interligadas e transformadas” a objetivação “[...] explica a representação como construção seletiva, esquematização estruturante, materialização.”

Nesse sentido é que Gomes (2006, p. 49) diz que “[...] objetivar é a duplicação de um sentido por uma figura [...]. É a transformação da imagem em concretude” enquanto “[...] ancorar é duplicar uma figura por um sentido, fornecer um contexto inteligível ao objeto.” Na primeira, o que é imaterial precisa se tornar material a partir do que está disponível no mundo da cultura, do que já foi materializado, e a segunda seria o momento de colocar o novo objeto no rol daqueles que já existem por aproximação.

Em linhas gerais, essa é a forma que Moscovici deu à sua teoria e que foi ampliada pelos seus discípulos, como Jodelet, Abric, Doise, dentre outros. Mas essa teoria tem princípios cravados na Sociologia e na Filosofia, que lhe dão sustentação epistemológica. Moscovici parte da concepção de representação coletiva e individual de Durkheim, e este parte da concepção filosófica kantiana de representação – o que significa dizer que a teoria de Moscovici herda as discussões desses dois campos. Em se tratando de uma pesquisa é possível a união entre a chamada “Grande Teoria” de construção moscoviciana e as outras complementares, como a Teoria do Núcleo Central, que busca conhecer o conteúdo e a organização de uma representação; como foi o caso desta pesquisa que procurou mesclar as duas abordagens para aprofundamento das análises sobre a representação da base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé, pelos educadores sociais.

5.3 O MODELO ESTRUTURAL DE ABRIC

O modelo estrutural das representações sociais também conhecido como Núcleo Central das representações, foi formulado por Jean-Claude Abric nos anos de 1970 aprofundando muitas questões da chamada *Grande Teoria* formulada por Moscovici. Abric postula que toda representação é estruturada a partir de dois sistemas chamados central e periférico que compõem a Teoria do Núcleo Central. Tal teoria é complementar a de Moscovici, pois ela não pretende substituir os constructos daquela, mas aprimorá-la ao inserir aspectos experimentais não-clássicos para comprovar sua hipótese de que uma representação é estruturada, como salienta Sá (1996).

Abric (1976 *apud* SÁ, 1996, p. 54) formula uma noção de representação que o leva a hipótese de que os indivíduos atuam não pela experiência imediata que têm; mas pela representação dessa experiência, pois uma representação é “[...] o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se confronta e lhe atribui uma significação específica.” Neste conceito não está a ideia de que uma representação tem sua gênese no social, porém a função que exerce uma representação no comportamento social, nas atitudes dos indivíduos; com tal ideia, Abric, segundo Sá, formula uma concepção experimental para comprovar sua hipótese de hierarquização de uma representação.

O núcleo central comporta os elementos mais estáveis de uma representação, ou seja, aqueles que demoram mais de mudar, adaptar-se, transformar-se, pois o sistema central é o responsável pela interpretação das informações recebidas pelos sujeitos em sua trajetória cotidiana. Sá (1996) chama a atenção para o fato de tal formulação já se encontra nas teses moscovicianas quando fala do núcleo figurativo como uma imagem dos objetos presentes na cognição humana, sendo que tal núcleo figurativo seria a gênese de uma representação se evidencia, portanto quando se tenta materializar um objeto que é ainda pura abstração. Embora exista uma aparente aproximação teórico-metodológica entre núcleo central e núcleo figurativo, Sá (1996) diz que existe mesmo um distanciamento entre eles no sentido de que o núcleo central não está ligado ao campo imagético como defende Moscovici (1978).

O núcleo central tem uma dimensão funcional e outra normativa em relação ao objeto, se referem respectivamente ao que existe de mais importante no objeto representado. Ao mesmo tempo esse objeto não é neutro para os sujeitos, pois estes mantêm uma relação ideológica, afetiva e normativa com esse objeto. Tais dimensões só se identificam, segundo Sá (1996, 1998), pela via do levantamento do núcleo central a partir do uso de técnicas associativas que objetivam “[...] conhecer o próprio objeto da representação, ou seja, para saber o que afinal de contas está sendo representado.”

Neste sentido é que o levantamento do núcleo central das representações dos educadores, sobre a base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé, foi *sine qua non* para saber qual é o objeto que está sendo representado a partir da entrevista, já que os educadores sociais lidam com diversos objetos dessa base epistemológica. Flament (*apud* SÁ, 1996, p. 71) considera que tal questão é de suma importância para saber o objeto da representação, passo decisivo para compreender a sua organização, pois segundo Abric (1994, p. 24 *apud*. SÁ, 1996, 71), nem todo objeto é o objeto da representação; para que um “[...] objeto seja objeto da representação é necessário que os elementos organizadores de sua representação sejam diretamente associados ao próprio objeto.”

Desse modo, o núcleo central tem outras características:

- a) está ligado a memória de um grupo sobre um objeto, bem como as suas normas, saberes e conhecimentos;
- b) ser consensual para a coesão do grupo porque compartilha do objeto;
- c) ser contínuo e permanente, ou seja, não se deixa influenciar pelos acontecimentos da realidade.

O outro sistema é o periférico, que mantém uma relação dialética com o sistema central, toda mudança no núcleo central depende da relação entre sistema central e sistema periférico, porque este absorve as informações, filtrando-as. O sistema periférico é de grande importância para a compreensão de uma representação porque ele é o responsável, segundo Abric (1994, p. 79 *apud*. SÁ, 1996, p. 74), “[...] pela elaboração de representações sociais individualizadas, organizadas não obstante, em torno de um núcleo central comum”, é ainda responsável por qualquer transformação que venha a ocorrer no núcleo central.

O sistema periférico é mais dinâmico, muda com mais facilidade, aberto, flexível por está ligado às informações imediatas que o grupo recebe em seus atos

comunicacionais e relacionais, o que induz a um comportamento ora individual ora grupal, baseado em decisões individuais e grupais. É instável tal comportamento, se modificando conforme as circunstâncias, conforme os conteúdos recebidos e as relações mantidas. O periférico opera as representações de maneira que protege o núcleo central de situações conflitantes, essa proteção se dá quando aceita as novas situações e elementos, sem contudo, inseri-las naquelas existentes no núcleo central. Quem primeiro muda numa representação, pelos atos informacionais, comunicacionais e relacionais, são os sistemas periféricos, tais atos ocorrem pelas práticas sociais entre indivíduos e grupos, segundo Sá (1996).

A identificação de um núcleo central das representações se dá pela via da pesquisa experimental não-convencional, que utiliza métodos associativos capazes de evidenciar o sistema central e periférico de uma representação. Por exemplo, a associação livre é uma dessas técnicas que consiste que os indivíduos emitam palavras ou expressões sobre o objeto de maneira a evidenciar os elementos semânticos em sua forma hierarquizada. É analisada por um grupo de técnica estatística chamada de EVOC, formulada por Pierre Vesgès, que dá a frequência, categorização e organização da representação.

6 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO: A representação social no contexto da pesquisa qualitativa e os procedimentos da Análise Documental, Associação Livre de Palavras (ALP) e da entrevista

Nesse capítulo analisamos a pesquisa de representação social no contexto da pesquisa qualitativa e os procedimentos metodológicos utilizados nessa forma de investigação, como a análise documental, Associação Livre de Palavras (ALP) e a entrevista semi-estruturada. Descrevemos como esses procedimentos foram se constituindo na investigação das representações sociais dos educadores em relação a base epistemológica da pedagogia social do Projeto Axé, bem como identificamos os sujeitos participantes da pesquisa e o seu processo de recrutamento, desenvolvimento, tratamento e análise dos dados.

6.1 A PESQUISA QUALITATIVA E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL

A pesquisa qualitativa busca investigar uma determinada realidade na tentativa de compreendê-la ou explicá-la de maneira que a resposta obtida por meio de rigor teórico e metodológico, tenha função e utilidade social para um determinado grupo, pois a cabe a ciência procurar respostas para os muitos problemas que afligem determinada sociedade. Essa realidade, segundo Macedo (2004, p. 243), sempre é uma realidade não “direta e imediata, mas como uma realidade que nós captamos”. Ela, por ser dinâmica, tem uma qualidade própria e complexa e que não se deixa ser totalmente captada, pois as relações humanas são eivadas de contradições e mistérios. E como afirma Minayo (2000, p. 15), a “realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela”.

É nessa linha de raciocínio que o significado de qualitativo toma forma quando se pensa em pesquisa ciências humanas e sociais no sentido de ser uma pesquisa que trabalha com o inesperado, com o fenômeno, com um objeto que nem

sempre é claro, é obvio, é material, porque é *devir*. Para Minayo (2000, p. 15, grifo da autora), o objeto das ciências humanas e sociais, incluindo aí a educação, é “essencialmente qualitativo”, porque é a própria dinâmica da “[...] vida individual e coletiva com toda riqueza de significados dela transbordante.”

Este tipo de pesquisa procura desvelar fenômenos culturais, sociais, educativos, dentre outros, requerendo do pesquisador uma maior acuidade para fazer uma descrição aproximada do fenômeno. Como afirma Bachelard (2004), toda descrição se mostra sempre imperfeita e essa descrição precisa também de uma vigilância epistemológica, que é estar apoiada em uma teoria ou corpo de teorias, isso porque se considera que o fenômeno tem noções que escapam à percepção do pesquisador. Nesta perspectiva, Minayo (2000, p. 21-22) diz que a pesquisa qualitativa se preocupa

[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Esses pressupostos da pesquisa qualitativa se verificam na investigação das representações sociais, porque esta se interessa pelo sujeito em relação dialética com um objeto. Coloca o sujeito no centro do processo do conhecer a realidade por considerar que ele dá sentido ao objeto e este ao sujeito, e é o conteúdo psicossocial o grande patrimônio da pesquisa na perspectiva da representação social, pois ele é a chave de compreensão de uma determinada realidade vivida.

Nesse argumento, é que o objeto para a teoria das representações sociais tem três dimensões importantíssimas, conforme explica Sá (1996), que possibilitam a sua compreensão, a saber: a) a informação (que são os conhecimentos que o sujeito tem em relação ao objeto, por exemplo, o conteúdo da educação de rua); b) a atitude (se refere as relações afetivas que o sujeito tem do objeto, que se manifesta nas atitudes a prol ou contra o objeto); c) o campo de representação (que seria a imagem que o sujeito faz ou tem de determinado aspecto do objeto).

Essa compreensão se dá pelas práticas ou discursos. Pela via da prática temos as diversas modalidades de observação que permite descrever elementos do objeto. Pela via do discurso temos as técnicas associativas (Associação Livre de Palavras, as cartas associativas) e interrogativas (entrevistas, questionários).

A escolha de um tipo de pesquisa qualitativa para a investigação de uma representação não é condizente com a sua lógica interna, pois a representação é de um grupo de sujeitos sobre um determinado objeto. Para exemplificar, Moscovici, quando procurou levantar as representações da sociedade francesa sobre o objeto chamado psicanálise, ele não optou por determinado tipo de pesquisa dentro da pesquisa qualitativa, mas aplicou certos procedimentos que dessem conta do objeto, no caso, a entrevista e a pesquisa documental.

Essa tomada de posição não era possível porque ele estava estudando grupos genéricos da sociedade e não específicos, como fez Denise Jodelet, ao investigar um albergue rural que assistia doente mental na França. Nesse caso, ela adotou o tipo de pesquisa etnográfica tomando um caso particular para compreender a representação da loucura. Sendo assim, este estudo da representação social da educação social de rua se insere na concepção de um caso específico, particular, denso e complexo. Esse caso é o Projeto Axé, mais especificamente, a sua educação social a partir dos sujeitos concretos que a implementam – os seus educadores; levantando suas representações na própria instituição em que trabalham para compreender suas ideias de epistemologia da educação social de rua.

Embora o Axé seja o caso que investigamos, não significa que efetuamos uma pesquisa do tipo estudo de caso etnográfico; pois a compreensão que temos é que não realizamos a descrição densa dos aspectos organizacionais, pedagógicos e culturais dessa Instituição. A pesquisa de representação social é de cunho mais compreensivo do que descritivo ao se preocupar com o pensamento psicossocial de determinado grupo sobre um objeto; que termina adotando técnicas próprias que possibilitam captar melhor uma representação social como, por exemplo, a associação livre e a entrevista que foram utilizadas nesta investigação.

6.2 AS TÉCNICAS ASSOCIATIVAS E INTERROGATIVAS: análise de documentos, ALP e a entrevista

Neste estudo, as técnicas de análise documental, ALP e da entrevista foram aplicadas com o objetivo de captar o campo, o conteúdo e a estrutura cognitiva da representação da base epistemológica da pedagogia social do Projeto Axé.

6.2.1 A análise documental

A análise de documentos enquanto uma fonte de dados objetiva aprofundar as análises de um tema que se estuda a partir de textos escritos por oferecer elementos de sentidos objetivos e subjetivos, como os conteúdos, ideologias e as formas particulares de pensamento. Também a Escola de Chicago muito utilizou os documentos oficiais e pessoas nas suas investigações empíricas porque eles permitiam compreender o mundo individual e social dos sujeitos que estavam sendo investigados, segundo Coulon (1995).

Os documentos registram cotidianidades e ao mesmo tempo em que direciona a vida de muitos grupos nas instituições sociais, portanto ele é “um fixador de experiências”, segundo Blumer (1969 apud. MACEDO, 2004, p. 171), e no contexto da educação é tão importante porque geralmente, segundo Macedo (2004, p. 171) é o “documento que legitima a própria existência escolar”. Essa fonte de informação se corporifica de várias formas que vai desde as cartas pessoais, temáticas, provas, projetos pedagógicos, ofícios, artigos publicados, etc. elas são importantes na pesquisa de representação social porque veicula informações necessária à constituição social de uma representação.

Moscovici (1978) também utilizou essa fonte de informação como um segundo campo de investigação da psicanálise utilizando a imprensa escrita com a finalidade de compreender como se apresenta, socialmente, o objeto; de maneira a comprovar que existia relação entre os sistemas de comunicação com o das representações, pois o conteúdo desta última é dado ou construído pela informação que o sujeito ou grupos recebem via comunicação que pode ser de uma simples conversação até aos conteúdos mais elaborados como no caso de livros.

Para Moscovici (1978, p. 93), uma “fonte de informação adota igualmente o sentido de canal de comunicação, visto ser ela, ao mesmo tempo, ponto de partida de informação e suporte de sua comunicação”. Sem a informação que se veicula

nos mais diversos canais de comunicação, não se poderia falar de representação, já que são aqueles que a propagam socialmente.

Assim, é que Moscovici (1978, p. 29) defende que toda representação se forma pela circulação de ideias, de opiniões de um objeto através dos meios de comunicação e informação, tais meios tornam “sociais as ciências e científicas as sociedades”.

Os meios de comunicação segundo Sá (1996, p. 36), têm uma inserção específica no social porque articulam “opiniões, atitudes, esteriótipos – e certas práticas comunicacionais socialmente bem definidas”.

Para Guareschi e Biz (2006) a mídia nas suas diversas modalidades assume na sociedade contemporânea a centralidade da vida social de tal forma que chega a ser tão necessária como o ar que todos respiram. E por ela está em todo lugar é que se torna por excelência construtora de representações sociais, modo de vida de uma dada população, moldando atitudes individuais e coletivas, ou no dizer de Bourdieu (Apud, GUARESCHI; BIZ, 2006, P. 41) criando a própria realidade.

6.2.2 A Associação Livre de Palavras (ALP)

Associação Livre é uma técnica utilizada pelo chamado Grupo Midi, coordenado por Abric, que defende que toda representação é estruturada em um núcleo central e em um sistema periférico, conforme já foi explicitado no Capítulo 5.

A técnica da associação livre consiste em pedir ao sujeito que represente o objeto por meio de palavras ou expressões ou outras formas de comunicação para perceber a variação dessa representação no grupo. Serve também para levantar os primeiros conteúdos das representações, possibilitando as primeiras categorizações, como afirma Sá (1996). Para Abric (1996, p. 66 *apud*. SÁ, 1996, p. 116), essa técnica permite o aparecer daqueles “[...] elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas.”

A associação livre, segundo Abric (1994, p. 66 *apud* SÁ, 1998, p. 91) permite, dado o “caráter espontâneo, portanto menos controlado” a representação social “mais fácil e rapidamente do que em uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado”. Associada a essa

técnica está a hierarquização de ideias que consiste em pedir aos sujeitos da pesquisa que após eles emitirem as palavras e expressões sobre o objeto, as classifiquem de acordo com a ordem de importância das mesmas, dessa forma, chega-se à estrutura de uma RS.

6.2.3 A entrevista

A entrevista é uma técnica de pesquisa qualitativa que visa desvelar os diversos significados de um objeto a partir do sujeito que o constituiu, permitindo a mediação entre pesquisador-objeto-sujeito. Essa técnica foi muito utilizada pela chamada Escola de Chicago – um grupo de pesquisadores da Universidade de Chicago que valorizava a pesquisa empírica relacionada ao cotidiano das pessoas, à vida urbana, de maneira geral, com o objetivo de compreender os fenômenos sociais que se apresentam à sociedade americana do início do século XX, mais precisamente entre 1915 a 1940, segundo Alain Coulon (1995).

Para Coulon (1995, p. 81), essa escola utilizava em suas pesquisa métodos não convencionais na investigação da sociologia urbana, como os documentos pessoais, institucionais, cartas, observações e entrevistas no intuito de compreender “o conhecimento prático direto”. A Escola de Chicago alegava que uma abordagem mais aberta de investigação era o caminho “para entender a conduta de um indivíduo [para isso], devemos saber como ele percebia a situação, os obstáculos que julgava ter de enfrentar, as alternativas que via abrirem-se à sua frente”, pois o pesquisador não poderia “compreender os efeitos do campo de possibilidade, das subculturas da delinquência, das normas sociais e outras explicações, a não ser considerando-os do ponto de vista do agente”, conforme adverte Becker (1986, p. 105-110 *apud*. COULON, 1995, p. 83-84).

A entrevista é utilizada em todas as modalidades de pesquisa qualitativa dentre elas a pesquisa de representação social, sendo a principal técnica utilizada por Moscovici (1978) para levantar as representações sobre a psicanálise. Ele inaugurou um modelo de entrevista em que havia questões centradas tanto no sujeito que responderia a questão, como no conteúdo sobre o objeto de maneira tanto a descrever como compreendê-lo. Nesse sentido, Macedo (2004, p. 164)

afirma que a entrevista é um “poderoso recurso para captar representações”, porque os sujeitos descrevem sua realidade pela verbalização dos fatos e acontecimentos.

Na pesquisa de representação, a entrevista permite a compreensão da objetivação e ancoragem, as redes de significados que os sujeitos dão a um determinado objeto, como sinaliza Pereira, Amorim e Nova (2007). Na entrevista, o objeto é desvelado pelo sujeito, mas é sempre um desvelar particularizado, nem por isso de menor importância., ao contrário, porque a manifestação da informação se dá no processo de permanente autonomia do informante que externaliza sua visão de mundo em relação ao objeto que quer ser apreendido pelo pesquisador.

Minayo (1992, 2000) diz que a entrevista pode ser estruturada, semi-estruturada e livre. A estruturada se corporifica ao modelo de um questionário que se aplica sem a necessidade de presença do pesquisador. A semiestrutura e a livre precisam da presença do pesquisador, pois ele deverá não apenas gravar o que está sendo falado mas também anotar as impressões faciais, o não-dito pelos gestos, os atos falhos como uso de palavras no lugar de outras no momento da fala, as interrupções, etc.

Algumas características são necessárias para se realizar uma entrevista de maneira que ela não se torne uma conversação, como adverte Goode e Hatt (1979): as questões devem ser bem elaboradas e que tenha relação com o conteúdo, devem ser gravadas e quando o entrevistador perceber desvio de conteúdo deve, tão logo, recolocar a fala do entrevistado para a informação sobre o objeto pesquisado.

Sá (1998) também dá algumas dicas para executar uma entrevista, como: a) iniciar com perguntas simples que envolvam o contexto do objeto, seu processo de constituição, suas ideologias, etc. b) anotar as expressões do sujeito no processo da informação sobre o objeto; c) as questões que seguem devem ir da mais simples às mais complexas, de modo a entrar diretamente e efetivamente na representação do objeto, d) escolher uma técnica adequada para fazer a análise dos dados da entrevista como, por exemplo, a análise de conteúdo.

6.3 O PROCESSO DE RECRUTAMENTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

As matérias dos jornais foram selecionadas nos arquivos da biblioteca do Projeto Axé chamada de “Capitães da Areia”. As matérias utilizadas foram aquelas que falavam estreitamente da educação e da base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé. No segundo semestre de 2008 fizemos a seleção das matérias a partir dos arquivos dos jornais disponíveis na biblioteca. Em seguida fizemos a organização e análise desse material, bem como as inferências sobre o mesmo.

A recolha desse material ocorreu de maneira tranqüila e com a ajuda da secretária do Centro de Formação que nos ajudou da melhor maneira possível. Em contrapartida, organizamos alguns novos materiais na Biblioteca, devido a ausência de uma bibliotecária por causa da crise financeira que o Projeto Axé passa, não tendo condições de contratar uma profissional dessa área.

Quanto aos sujeitos da pesquisa fizeram parte 30 educadores que participaram da ALP, sendo que deste total 13 foram entrevistados para que fosse possível aprofundar questões reveladas na ALP. Esses educadores pertenciam às unidades educativas do Pelourinho, da Baixa de Sapateiros e da educação de rua. Também entrevistamos 02 assessores pedagógicos do Centro de Formação com o objetivo de perceber suas idéias e opiniões sobre a institucionalização desses referenciais na educação social do Projeto Axé, mesmo porque eles têm mais de dez anos no trabalho, portanto vivenciaram boa parte da história do Axé.

A visão de diferentes autores é importante na pesquisa qualitativa porque segundo Minayo (1992, 2000) fornece ao estudo mais fidedignidade sendo que não é preciso fazer a análise das entrevistas de diferentes autores separadamente; porém juntos para dá uma dinâmica ao estudo deve vir junto, pois não é a comparação que interessa, mas a compreensão do problema, do objeto que esta sendo estudado. Foi esse critério que usamos neste estudo para analisar os depoimentos dos educadores e Assessores pedagógicos.

Na primeira fase da pesquisa, os sujeitos que participaram foram aqueles que se mostraram interessados em participar da pesquisa respondendo as evocações livres, após explicitação dos objetivos da pesquisa; na segunda fase, optamos pela representatividade dos que participaram da primeira fase, embora na pesquisa qualitativa, segundo Minayo (1992, 2000), o critério de representatividade não é uma exigência, mas o de significância, no sentido de uma análise mais criteriosa, aprofundada e crítica de aspectos, conceitos, percepções, categorias que

possam melhor trazer compreensão ao objeto que se estuda. Em pesquisa de representação social, Celso Sá (1998) aconselha que se trabalhe com a representatividade, para isso empregando as conhecidas técnicas de amostragem probabilísticas.

Sá (1998, p. 92) também chama a atenção para o fato de que essa escolha possa se dar através da repetição de temas, argumentos, proposições quando do levantamento do conteúdo por uma determinada técnica como a entrevista, isto “significaria que entrevistar uma maior quantidade de outros sujeitos pouco acrescentaria de significativo ao conteúdo da representação”.

Há que se dizer também que todos os informantes autorizaram o uso nesta pesquisa das informações prestadas por eles, desde que o anonimato fosse obedecido; também assinaram o termo de consentimento das entrevistas. É também interessante lembrar que após a aplicação da ALP, aplicamos um pequeno formulário de identificação do educador (Apêndice A) que continha nome, idade, sexo, escolarização e tempo de atuação como educador.

6.3.1 Os sujeitos da pesquisa

Em sua maioria, os educadores que participaram da pesquisado estão na faixa etária dos 31 a 50, perfazendo o total de 72 %, conforme está demonstrado na Tabela 1. Os educadores, em sua maioria, são do sexo masculino (22%), que a primeira vista parece ser um processo machista, mas não é, pois o trabalho na rua é bastante árduo, penoso e nem sempre as mulheres se adaptam a ele; são selecionadas, participam das formações; porém diante do trabalho na rua, muitas não se adaptam, ficando mais com o trabalho interno na Instituição. E quando acontece a presença de educadoras nas ruas, elas estão sempre acompanhadas por um educador.

Quanto à cor da pele dos educadores, em sua maioria preta e parda no total de 93%, conforme Tabela 1; o que se explica pela predominância da etnia africana na Bahia. Este é um dado interessante porque, como a maioria dos/as meninos/as que estão *em situação de risco social e pessoal* pertencem a essa etnia e os educadores também facilita o processo pedagógico de ressocialização, pois há uma

identificação entre eles, o que não significa dizer que isto também não ocorra com aqueles educadores que pertencem à etnia europeia.

Tabela 1
Sexo, Faixa Etária e cor dos educadores sociais.

EDUCADORES																	
SEXO				FAIXA ETÁRIA								COR					
M		F		20-30		31-40		41-50		+51		Preta		Branca		Parda	
F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
22	73	8	27	6	21	9	31	12	41	2	7	8	27	2	7	20	66

Obs.: As porcentagens foram calculadas por número de educadores quando da resposta da ALP.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Quanto à escolarização, 40% dos educadores têm o ensino médio completo, e 23% têm o ensino superior completo, conforme explicita a Tabela 2, sendo que dois estão em vias de concluir a graduação em Pedagogia e em *Design* de Moda. A formação mínima exigida pelo Axé para integrar pessoas ao seu quadro de educadores é ter a escolarização mínima de ensino médio, mas isso ocorre mais quando se trata de ex-educando do Axé, e é dado uma oportunidade de atuar como educador, depois também de um longo processo de formação interna empreendido pela própria Instituição.

Encontramos educadores com mais de 12 anos na Instituição, num total de 43% (Tabela 2), o que sugere uma firme construção representacional da base epistemológica da Pedagogia Social da Instituição, pois são educadores que têm uma longa trajetória na Instituição no trato com os/as meninos/as.

Tabela 2
Escolarização e tempo de atuação dos educadores sociais.

EDUCADORES															
FORMAÇÃO										ANOS DE ATUAÇÃO					
ENSINO MÉDIO		SUPERIOR COMPLETO		SUPERIOR INCOMPLETO		PÓS-GRADUAÇÃO COMPLETA		PÓS-GRADUAÇÃO INCOMPLETA		-5		6 -11		12-19	
F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
12	40	07	23	02	7	06	20	03	10	9	27	13	30	8	43

Obs.: As porcentagens foram calculadas por número de educadores quando da resposta da ALP.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Dos 13 educadores entrevistados: cinco são ex-educandos que passaram por um rigoroso processo de qualificação no âmbito da Instituição, e fazem questão de sempre ter em seus quadros ex-meninos/as de rua na condição de educador/a, pois eles são personagens vivos do processo de ressocialização do Projeto Axé, da educação social que deu frutos positivos. E todos falaram que ao serem educadores do Projeto, estavam realizando um sonho que consideravam impossível. Sentiam-se gratos ao Axé pela oportunidade de terem sido resgatados e que apesar das dificuldades financeiras da Instituição, eles continuariam trabalhando mesmo com salários atrasados.

Os 2 assessores pedagógicos entrevistados têm curso superior na área de ciências humanas e estão na instituição há mais de 10 anos; entraram como educadores sociais para coordenar e formar os educadores que entravam na Instituição para trabalhar com os/as meninos/as. Suas trajetórias antes do Axé indicam que já trabalhavam com as questões envolvendo as crianças e adolescentes marginalizados.

Todos os 15 entrevistados (educadores e assessores pedagógicos), tiveram algum contato com algum referencial que o Axé usa em sua educação; os ex-educandos tiveram contato com o referencial no interior do Axé em vários momentos educativos, e os outros educadores em seus cursos de graduação e no processo formativo do Axé.

6.4 DESENVOLVIMENTO DA RECOLHA DOS DADOS

No mês de março de 2008, entramos em contato com a coordenação geral do Projeto Axé solicitando liberação para realizar a pesquisa, que prontamente foi aceita, após participarmos de duas semi-formações sobre a organização pedagógica da Instituição, ministradas pelos educadores Caubi Nova e Valda Vilanova. Com a autorização permitida, narramos aos coordenadores do Centro de Formação, como seria desenvolvida a pesquisa, quais os instrumentos que usaríamos para fazer a recolha dos dados e quem eram os sujeitos que participariam da pesquisa.

No primeiro momento, nos meses de março e abril, ficamos conhecendo a estrutura física do Axé, observando a dinâmica da sua educação e, ao mesmo tempo, sendo observados pelos educadores e meninos e meninas que eram atendidos/as. Fomos nos horários mais diversos tanto na parte da manhã, como pela tarde, ficando, às vezes mais, de duas a quatro horas, dependendo muito do tipo de atividade que estava sendo realizada.

Concomitante a observação e conhecimento da estrutura organizacional e pedagógica do Projeto Axé, bem como dos sujeitos que iriam participar da pesquisa, já estávamos fazendo a seleção e análise das matérias dos jornais a partir do preenchimento do formulário de análise de documentos (Apêndice A), que ocorreram a partir de junho a dezembro de 2008.

Nos meses de junho e de agosto de 2008, solicitamos às três gerenciais (Pelourinho, Baixa de Sapateiro e de rua) que nos ajudassem a convencer os educadores a participarem da primeira fase da pesquisa, a aplicação da ALP. Cada um deles fez reuniões com os educadores em que explicavam, juntamente conosco, o significado daquela pesquisa e a importância que teria para a Instituição. Todos fizeram perguntas relacionadas a pesquisas e prontamente se mostraram interessados em participar. Porém como o trabalho de educador é bastante conflituoso, tendo que atender muitas solicitações por parte da gerência e dos próprios educando, ou das situações que ocorrem que os educadores e nem a gerencia controlam, principalmente aquelas relacionadas a problemas com os meninos/as e suas famílias, apenas 30 educadores responderam, dos 39 existentes nas dependências da Instituição.

Fizemos um cronograma de maneira que conseguíamos, durante duas semanas, aplicar a ALP com 3 ou 4 educadores por dia. No processo de aplicação da técnica, fornecemos papel ofício e solicitamos que escrevessem 4 palavras que lhes viessem à mente quando ouvissem a expressão *referencial teórico da educação social do Projeto Axé*. O objetivo era levantar o núcleo central e periférico das representações para conhecer o seu conteúdo e a organização; pois, segundo Abric (1994, apud SÁ, 1996), toda representação está estruturada em núcleo central e sistema periférico.

Após as respostas de cada educador, solicitamos que eles hierarquizassem duas palavras dentre aquelas evocadas que melhor representassem a expressão indutora. Terminando de aplicar essa técnica, pedimos que os educadores preenchessem um pequeno formulário (Apêndice B) contendo nome, idade, cor, sexo, escolaridade e tempo de atuação do Axé para levantar o perfil do grupo de educadores que participaram da pesquisa.

Na aplicação dessa técnica, verificamos que a partir de três evocações e palavras havia dificuldade por parte do educador, em prontamente evocar alguma palavra ou expressão sobre a mesma. Outra verificação foi que os educadores que possuíam o ensino médio tinham mais dificuldade em prontamente evocar palavras ou expressões. Verificamos mesmo dificuldade em compreender a expressão: *referencial teórico da educação do Axé*, o que nos obrigou a explicar melhor esse termo sem, contudo, mencionar os referenciais de nenhum teórico que fazia parte da base epistemológica da educação do Axé.

A análise da associação foi feita pelo *Software EVOC*, que é um conjunto de programas que realiza a frequência das palavras, constrói o quadrante de quatro casas apontando o possível núcleo central e periférico, conforme já foi explicitado neste capítulo.

A análise documental e a associação livre forneceu elementos para as entrevistas que tiveram por objetivo compreender como os educadores pensavam o objeto: *base epistemológica da pedagogia social do Projeto Axé*. A entrevista foi semiestruturada de maneira que evidenciasse o objeto pesquisado a partir questões previamente elaboradas outras que surgissem no decorrer dos depoimentos.

Para tanto, as questões da entrevista se referiam às experiências dos educadores no trato das teorias, bem como sua percepção em relação a cada uma

delas (Apêndice C). Outras questões foram aparecendo a partir do que os educadores informavam como maneira de melhor esclarecer as questões de partida.

Dez entrevistas aconteceram no horário de trabalho dos educadores participantes, sem um cronograma estabelecido porque dependia muito do tempo disponível deles, marcávamos e às vezes não podiam conceder a entrevista por motivos diversos, principalmente devido às atividades educativas. O melhor horário era logo no início da manhã e da tarde quando eles chegavam na instituição e após o almoço. Duas foram no horário fora de expediente dos educadores, cujas informações tiveram que ser recolhida em lugares não bem apropriados para uma entrevista, como bar e lanchonete.

Ocorreram três entrevistas na rua no *locus* de trabalho dos educadores participantes que, foi dificultada pelo excesso de barulho e movimentação de transeunte na rua o que tirava a atenção dos mesmos, fazendo-os esquecer muitas vezes do que estava falando, obrigando-nos a voltar as questões, esclarecendo, fazendo outras que melhor representassem o que queríamos saber.

Essas entrevistas não duraram mais do que 40 a 50 minutos, com exceção daquela que foi realizada no bar à noite e, que apesar de muito barulho e conversas diversas, teve duração de mais de 1 hora e foi bem proveitosa, pois foram desvelados aspectos interessantes que ajudaram a compreender o trato dos educadores em relação à base epistemológica da educação do Axé. Uma outra entrevista que aconteceu nestas circunstâncias foi a realizada em uma lanchonete que tinha um som reproduzindo uma música cantada Gal Costa e o educador gostava e em alguns momentos, enquanto pensava a resposta da entrevista, acompanhava a música cantando e se movimentando.

Mas, fora essas dificuldades, no momento das entrevistas tudo ocorreu na normalidade, os educadores, em sua maioria, não tiveram dificuldade em compreender as perguntas, embora quando pedíamos para esclarecer melhor determinado referencial, nem sempre isso acontecia, mesmo quando solicitamos que pensassem a partir de suas experiências. Essa questão se verificou principalmente entre os ex-educandos da Instituição.

A entrevista com os dois assessores ocorreu sem grandes problemas, com um cronograma previamente estabelecido e cumprido. Foi um momento de grande descontração em que a entrevista transcorreu de maneira ampla, abordando vários assuntos, em particular aqueles relacionados a institucionalização dos referenciais

teóricos do Axé. A relação amigável que se estabeleceu entre os educadores participantes da pesquisa e o pesquisador foi bastante proveitosa a ponto de desvelar atitudes dos educadores em relação a educação do Axé e as instâncias superiores da Instituição, por exemplo, alguns participantes externalizaram questões de poder no trato dos referenciais teóricos, quando afirmam que os mesmos, muitas vezes, são impostos, pela gerencia, bem como a apreensão desses referenciais se dará a partir da simpatia ou não, manifestadas por aqueles que trabalham na gerencia.

6.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS DAS MATÉRIAS DE JORNAIS, ALP E DA ENTREVISTA

Os dados da ALP foram tratados pelo software EVOC, as matérias de jornais e entrevistas pela análise de conteúdo na concepção de Bardin (1978).

6.5.1 Análise de conteúdo das matérias de jornais

Utilizamos 18 matérias de jornais sediados no Estado da Bahia: do jornal *Correio da Bahia* foram sete matérias, do *Bahia Hoje* duas matérias, do jornal *A Tarde* foram sete, e do *Local e Gazeta do Comercio* foram 1 matéria cada, conforme Quadro 2, abaixo. Constatamos a existência de mais matérias sobre o Projeto Axé nos jornais do Estado da Bahia do que em outros.

Verificamos também que depois de 2005 houve um escasseamento dessas matérias, e a partir de 2005 o principal tema tratado era sobre a crise financeira que passava o Projeto Axé, a ponto de anunciarem o fechamento da Instituição e o fim de um sonho que enquanto durou conseguiu resgatar muitos grupos de meninos e meninas da marginalidade.

JORNAIS DO ESTADO DA BAHIA

ATACANTE alemão visita Projeto Axé e faz doação. **Correio da Bahia**, Salvador, 10 de julho de 1998.

AXÉ buzu de volta as ruas. **A Tarde**, Salvador, 1 de julho de 2005

VOCÊ faz sua parte pelos meninos carentes? O Axé já fez a dela. **A Tarde**, Salvador, 12 de maio de 1997.

DESEJO logo existo. **A Tarde**, Salvador, 17 de novembro de 1998.

PEDAGOGIA do desejo é mola mestra do Projeto Axé. **Bahia Hoje**, Salvador, 10 de maio de 1993.

PRÓDIGO de Florença. **Correio da Bahia**, Salvador, 22 de abril de 2001.

PROJETO Axé pede apoio financeiro. **Correio da Bahia**, Salvador, 27 de julho de 1995.

PROJETO Axé completa hoje 13 anos de trabalho social. **Correio da Bahia**, Salvador, 01 de junho de 2003.

PROJETO AXÉ faz seminário e expõe metodologia de trabalho. **Correio da Bahia**, Salvador, 27 de setembro de 1994.

PROJETO Axé faz turnê na Itália. **Jornal Correio da Bahia**, Salvador, julho de 2004.

PROJETO Axé – metodologia é repassada. **Bahia Hoje**, Salvador, 27 de setembro de 1994.

PROJETO Axé faz. **Correio da Bahia**, Salvador, 27 de setembro de 1994.

PROJETO Axé já empregou 417 meninos em empresas. **A Tarde**, Salvador, 4 de outubro de 1994.

PROJETO Axé exporta modelo. **A Tarde**, Salvador, 26 de março de 1995.

PROPOSTA pedagógica do Axé é lançada. **A Tarde**, Salvador, 22 de agosto de 2000.

QUINZE anos de Axé. **Correio da Bahia**, Salvador, janeiro de 2005.

15 ANOS de Axé. **A Tarde**, Salvador, 27 de julho de 2005.

SAIBA o que é o Projeto Axé. **Jornal Local**. Salvador, ano I, nº 8, junho/agosto de 1997.

Quadro 2 – Lista das matérias de jornais de circulação estadual que falam sobre a base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da organização e análise das matérias.

De jornais sediados em outros Estados utilizamos um total de nove matérias, sendo quatro da *Folha de São Paulo* e uma do jornal *O Globo*, *Jornal de Brasília*, *Folha Dirigida*, *Jornal de Fortaleza* e *Jornal Aprendiz*, conforme o Quadro 3, abaixo.

JORNAIS DE OUTROS ESTADOS

AXÉ para um belo projeto. **Jornal de Brasília**, Brasília, 26 de julho de 1994.

CESARE La Rocca acredita que empresários podem pressionar poder para mudança do ensino. **Jornal de Fortaleza**, 14 de setembro de 1993

FREIRE e Axé ensinam crianças a sonhar. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 de outubro de 1996.

PAULO Freire crítica ensino neoliberal. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 7 de outubro de 1996.

PAQUERA pedagógica. **Jornal Aprendiz**. http://www2.ovol.com.br/aprendiz/n_idos_o41100htm, acesso em 15 de janeiro de 2007

PROJETO retira meninos das ruas me Salvador. **Folha de São Paulo**: São Paulo, 4 de maio de 1993

PROJETO Axé cativa meninos de rua. **O Globo**, São Paulo, 9 de maio de 1993.

PROJETO Axé e a imaginação contra a miséria. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 de setembro de 1995.

15 ANOS de Axé. **Folha Dirigida**, 21 a 27 de junho de 2005.

Quadro 3 – Lista das matérias de jornais de circulação nacional que falam sobre a base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da organização e análise das matérias.

Desse material produzimos um formulário que nos serviu para organizar o conteúdo das matérias dos jornais (Apêndice A). Tal formulário composto por três partes: 1) Aspectos informativos e quantitativos, 2) Aspectos Conceituais, 3) Aspectos epistemológicos, que comportaram questões a serem respondidas no processo de leitura sistemática das matérias de maneira que permitisse a organização e análise em duas categorias: Dimensão conceitual e Dimensão epistemológica e destas em subcategorias, como conceituação da educação social, princípio educativo, formação, referencial de Freire, Lacan, Piaget, Wallon e Vygotsky, como aparece no Capítulo 7 deste estudo.

Na elaboração da análise levou-se sempre em consideração as orientações de Bardin quanto à seleção, organização e inferência do material analisado, que será melhor explicitado no 6.5.3 que trata da entrevista. A unidade de registro foi o *tema* porque nos interessava o conteúdo manifesto sobre as teorias que compunham a base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé. A *regra de contagem* foi por frequência em que as teorias e suas categorias aparecem nos artigos, sendo que primeiro levantamos a frequência geral das unidades de significação, segundo as reagrupamos nas categorias e subcategorias da Dimensão conceitual e Dimensão epistemológica.

Essas categorias também foram as que compuseram as análises das entrevistas de maneira a fechar a compreensão do objeto em estudo.

6.5.2 Análise da ALP com o uso do EVOC

O EVOC deu a frequência e posição das palavras evocadas e mais prontamente marcadas pelos educadores. Também categorizou as palavras evocadas a partir de cada referencial teórico que compõe a base epistemológica da educação social do Axé, formulou os indicadores de cada categoria e por fim construiu o quadrante de quatro casas apontando os possíveis núcleos central e periférico.

O programa EVOC (Logicien 2000) elaborado por Pierre Vergès da Aixon Provence, França, compreende, em linhas gerais, os seguintes passos: a) criação

de um ficheiro no excel com as palavras evocadas; b) essas palavras são inseridas no Software EVOC que cria automaticamente vários ficheiros de distribuição de palavras, as mais evocadas, as diferentes; c) e por fim um gráfico de frequência e ordem média das palavras em forma de um quadrante de quatro casas (Figura 1, abaixo).

No quadro de quatro casas apareceram as palavras que compõe o universo semântico do sistema central e do sistema periférico, aquelas que estão no quadrante superior esquerdo (alta frequência e baixa ordem de aparecimento) é o possível núcleo central e aquelas que estão no quadrante superior direito e inferior esquerdo e direito (alta frequência e alta ordem de aparecimento ou baixa frequência e baixa ordem) são as que compõem o sistema periférico.

QSE	QSD
QIE	QID

Figura 1 – Quadro de quatro casas.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Onde o Quadrante Superior Esquerdo (QSE) compõe os elementos do sistema central enquanto o Quadrante Superior Direito (QSD), Quadrante Inferior Esquerdo (QIE) e o Quadrante Inferior Direito (QID) compõem os elementos periféricos de uma representação. Sendo que o QID é o elemento mais periférico de uma representação, ou seja, mais distante do sistema central, portanto aquele que tem probabilidade menor de ser incorporado ao central. Esse método estatístico de Vergès (1992, p. 209, *apud*. SÁ, 1996, p. 119-120) procura “[...] cruzar dois critérios de prototypicalidade: o de frequência e o da ordem de aparecimento da evocação”, a

finalidade é para saber se há coerência entre as palavras que compõem o universo semântico, que significa a própria coerência da representação.

Nesse estudo, as palavras que foram evocadas, conforme o Quadro 4, abaixo, pertencem diretamente aos referenciais teóricos que compõem a base epistemológica da pedagogia social do Axé.

PALAVRAS EVOCADAS COM RESPECTIVAS FREQUENCIAS (P.E.F)	P.E.+F	P.E.D
Acolhimento (1), aconchego (5), amor (2), angustia (1), aprendizado (1), aprofundamento (1), autonomia (1), ação (4), busca (1), cognição (1), compromisso (3), conduta (1), conhecer (1), conhecimento (1), construtivismo (1), crítica (1), decisão (1), desejo (9), desfazer (1), despertar (1), dinâmica (1), direito (2), diálogo (26), dúvida (1), emoção (1), encaminhamento (1), Escolha(1),escuta (20), espera (1),expressão (1), filosofia (1), fisicalidade (1), flexibilidade (1),(formação (1), futuro (1) gostar (1), inacabamento(1), interação (1), namoro (4), necessidade (1), observação (1), oportunidade (1), outro (1), paquera (3), participação (1), política (1), problematizar (1), querer(2), realidade (1),reflexão (1), respeito (2), saber (1), satisfação (1), sonho (1), tempo (2), transformação (1), valores (1), vida (2), vínculo (3), vivência (2), vocação (1), vontade (1), vínculo (1).	Aconchego Desejo Diálogo Escuta	63

Quadro 4 – Lista das palavras evocadas da expressão indutora: referencial teórico da educação social do Projeto Axé.

Fonte: Quadro elaborado a partir do Software EVOC, 2000.

Foram associadas a esta expressão indutora 120 palavras (PE+F), sendo 63 diferentes (P.E.D) e 4 mais citadas (P.E.F). As palavras mais citadas são *aconchego*, *desejo*, *diálogo*, *escuta* cada uma obtendo 5, 9, 26, 20 de frequência. Destas palavras o Software EVOC criou o quadro de quatro casas, conforme aparece no Capítulo 7, Quadro 4, possibilitando fazer a interpretação da mesma, porque indicou aquelas categorias que fazem parte de cada referencial teórico que compõem a base epistemológica da pedagogia social do Axé.

Em relação às palavras que foram marcadas como as mais representativas da expressão indutora, optamos por aquelas que foram prontamente marcadas mais de duas vezes, por elas configurarem-se no quadrante de quatro casas, como por exemplo, a palavra *diálogo* foi prontamente marcada quatro vezes, porém juntando-se às palavras com mais de duas marcações e próximas à palavra diálogo, como as palavras *compromisso*, *namoro*, *paquera*, *político* e *qualidade* obtém-se uma

frequência (n^o.) de 14, enquanto as palavras *desejo*, *querer* que fazem parte do mesmo universo semântico, somando-as perfazem o total de frequência (n¹⁵) 4, ou seja, ambas as palavras aparecem como possíveis elementos organizadores do termo indutor: *referencial teórico da educação social do Projeto Axé*.

6.5.3 Análise de conteúdo das entrevistas

As entrevistas foram tratadas também a partir da análise de conteúdo na concepção de Bardin (1979), igual as matérias de jornais. Segundo este autor, a análise de conteúdo é utilizada para fazer inferência sobre as informações adquiridas, bem como para desvelar ideologias nos vários dispositivos aplicados ou preexistentes como as entrevistas e os documentos e que na pesquisa dialética deve ter esse enfoque, porque pretende perceber as contradições do real, e a análise de conteúdo se presta a esse grande serviço.

Para Bardin (1979), a análise de conteúdo é uma técnica para analisar as comunicações postas nos documentos produzidos pelo homem; esses documentos trazem toda uma visão de mundo, de relações sociais, conteúdos explícitos e implícitos, ideologias, representações, etc. que devem ser analisados. E na pesquisa científica ela permite a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção” das mensagens produzidas.

Na análise de conteúdo, é possível a utilização de elementos estatísticos, de maneira a descobrir a frequência de uma categoria no texto o que seria um indicador de sua predominância. Macedo (2004), confirmando as ideias de Bardin (1979), diz que a análise de conteúdo, metodologicamente, segue alguns passos como a pré-análise, análise e interpretação a partir do referencial teórico adotado pelo pesquisador.

A pré-análise se refere desde a organização do material que será analisado a sua leitura flutuante, de maneira a demarcar, em linhas gerais, o corpo de

¹⁵ O *universo semântico* é uma expressão da Teoria do Núcleo Central formulada por Abric (1994, apud SÁ, 1996,1998) e que significa palavras e categorias que indicam como uma representação está organizada e ao mesmo tempo o conteúdo implícito nestas palavras e categorias compartilhadas pelo grupo; portanto, sempre que esta expressão aparecer neste texto, significa um conhecimento socialmente compartilhado por um grupo sobre um objeto.

investigação como as questões do estudo, as teorias, as ideias contidas nos dispositivos, etc. A análise inicia-se com a codificação, classificação e categorização a partir da teoria do estudo. A codificação é transformar o texto em códigos estatísticos que possibilitem a interpretação. A codificação se dá em três fases: escolhas das unidades de significação, das regras de contagem e das categorias. A interpretação seria o ato de fazer a relação entre a teoria e os dados empíricos de maneira a explicar ou compreender a realidade observada.

Lembrando que a análise de conteúdo, quando aplicada na pesquisa de representação, deve ter por base de aproximação os processos da objetivação e ancoragem por serem os elementos indicadores de uma representação.

As entrevistas com os sujeitos participantes dessa pesquisa foram organizadas em unidades de significação a partir do tema, correspondendo às falas dos educadores, dessa forma, apareceram conceitos, significados e todo componente discursivo sobre o objeto de estudo: *base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé*. Também buscamos identificar outros elementos do campo da ideologia e da atitude dos educadores pois, como salienta Franco (2005, p. 39), ter o tema como unidade de significação é também estar atenta às questões políticas e de comportamento, uma vez que “tema é considerado como a mais útil unidade de registro em análise de conteúdo. Indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos”.

Das unidades de significação, elaboramos as categorias, sendo que tínhamos, *a priori*, a categoria *Dimensão Epistemológica* relacionadas aos referenciais da educação do Axé. Outras foram surgindo a partir do material analisado com o objetivo de esclarecer, descrever e compreender o máximo possível o objeto de estudo.

As categorias foram:

- a) Dimensão conceitual: são os conceitos, definições, opiniões, princípios educativos em torno da educação social. Engloba as subcategorias conceitos e princípios educativos da educação social do Projeto Axé na visão dos educadores; abrange a ação educativa concreta, chamada de metodologia de intervenção sócio-educativa da paquera, namoro e aconchego pedagógico. Busca-se nessas subcategorias encontrar elementos dos referenciais teóricos de maneira que contribua para

identificar e compreender como se faz presente tais referenciais e assim somar as análises da próxima categoria;

- b) Dimensão epistemológica: são os referenciais que embasam a educação social do Projeto Axé. Aqui o que busca é compreender como se estrutura o discurso dos educadores em torno desses referenciais e em particular daquele identificado pelo ALP/EVOC de maneira a identificar possíveis representações dessa base epistemológica. As subcategorias são: referencial teórico de Paulo Freire (diálogo pedagógico), referencial teórico de Lacan (desejo), referencial teórico de Piaget (ação), referencial teórico de Vygotsky (mediação) e referencial teórico de Wallon (emoção) compõem a principal análise dessa dimensão e da própria pesquisa;
- c) Dimensão da experiência: são as vivências e atitude dos educadores através de exemplos de sua própria prática educativa concreta no trato com os referenciais teóricos e com os educandos. As subcategorias são: experiências dos educadores no trato com os referenciais teóricos e relação educador-educando. Essas subcategorias somadas as anteriores expressará de fato como esses educadores fazem uso (e se fazem) desses referenciais; pois, enquanto as suas opiniões sobre cada referencial pode se apresentar regularmente estruturado, um discurso perfeito, na prática nem sempre isso ocorre, e é justamente suas experiências no trato com os referenciais é que indicarão suas atitudes e conseqüentemente suas representações em torno dos referenciais em particular do freireano, já que se configurou no núcleo central como o objeto identificado.

A interpretação a partir das categorias, foi o momento em que buscamos desvelar sentidos, como sinaliza Macedo (2004, p. 211), imbricando os discursos dos educadores com a dos assessores não para confrontar ideias e opiniões, mas para complementar ou revelar novos sentidos. As teorias que serviram de lente para compreender os sentidos foram aquelas que compõem a base epistemológica da educação social do Axé, como o referencial de Freire, Vygotsky, Wallon, Piaget e Lacan e aquela escolhida pelo pesquisador e respeitosamente aceita pelo orientador – a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici; todas já analisadas nos capítulos anteriores.

Essas teorias exigiram do pesquisador um grande investimento de estudos, posto que, ao serem de campos filosóficos tão distintos, requereu um tempo bastante amplo de análise e compreensão e ainda assim não foi garantia de não cometer equívocos, que com certeza estarão presentes e para minimiza-los, é que aparece um número excessivo de citação textual das teorias. Optamos em fazer um texto em que essas teorias se interpõem na análise da ALP e nos depoimentos dos educadores de maneira a dinamizar a compreensão.

Há que se dizer também que em pesquisa de representação social é usual fazer análise e interpretação dos dados oriundos de cada instrumento, como a ALP e a entrevista separadamente de maneira a perceber suas múltiplas dimensões reveladoras de possíveis representações. Na conclusão ou em outro capítulo identificar, apontar, levantar a possível representação naqueles dados que já foram interpretados a luz de outros referencias, como faremos nos capítulos que seguem e na conclusão.

7 OS DISCURSOS DOS EDUCADORES EM RELAÇÃO À BASE EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA SOCIAL DO PROJETO AXÉ: Análise em busca de elementos indicativos de representação social

Neste capítulo, vamos analisar e discutir os dados originados das matérias de jornais, da Associação Livre de Palavras e da entrevista à luz do referencial teórico adotado nos capítulos 4 e 5 deste estudo. O objetivo deste capítulo é não apenas identificar o objeto que está sendo representado, mas também analisar como esse conteúdo está estruturado de maneira a nos fornecer elementos indicativos da objetivação e ancoragem, conforme foi explicitado no Capítulo 8.

7.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS MATÉRIAS DE JORNAIS

A formação de uma representação se dá, segundo Moscovici (1978, 2003), pelos meios de comunicação e informação existentes na sociedade. Elas propagam informações sobre um determinado objeto que pode ser do interesse de indivíduos ou grupo de pessoas, depende do significado que o objeto tem para estes e que, inevitavelmente, também a informação sobre ele terá.

Quando Moscovici investigou a representação da sociedade francesa sobre o objeto psicanálise, em primeiro lugar ele procurou perceber como esse objeto se configurava nos meios de comunicação e informação; no caso, ele trabalhou com a mídia escrita, ou seja, os jornais impressos no período de janeiro de 1952 a março de 1953.

Moscovici (1978, p. 28) estava convencido de que “[...] as normas e os símbolos coletivos aí (nos meios de comunicação e informação) se abasteciam para efetuarem, depois, a filtragem necessária das informações e dos estilos”, e dessa forma constituírem a representação de um objeto. No caso deste estudo, também se pretendeu compreender como os conteúdos manifestos contribuíram na construção da representação da base epistemológica da educação social do Projeto Axé entre os seus educadores.

Analisar os conteúdos das matérias jornalísticas foi importante por ser um dos elementos (in)formativos do educador social no âmbito do Projeto Axé. Este subcapítulo busca compreender o conteúdo da representação social a partir dos discursos postos nos jornais sobre a base epistemológica da pedagogia social do Projeto Axé.

A dimensão social de uma representação social está justamente nos meios de comunicação e informação que a sociedade utiliza para agir e reagir, pois a informação de um objeto e a forma como essa informação chega constrói, transmite, legitima, dissolve representações em torno desse objeto. Os meios de comunicação são por excelência social determinados culturalmente, por meio deles é que os valores, os comportamentos e visão de mundo e de homem são transmitidos em conjunto com o processo de escolarização.

É neste ponto que Guareschi e Biz (2006, p. 38-42) falam que “a mídia [...] modifica a forma como as pessoas se relacionam, como aprendem, compram, namoram, votam, consultam médicos, fazem sexo”. Nesse sentido, é que as representações sociais são formas de pensamento e de ação de um grupo formatado em parte pela mídia, porque “é nessa instância que são criados e legitimados determinados valores. E são eles que nos impulsionam a agir”.

Portanto, investigar a mídia escrita (jornais) sobre a base epistemológica da pedagogia social do Projeto Axé foi a forma de não apenas compreender a formação e o conteúdo da representação dos educadores sobre essa base, mas sobretudo compreender os aspectos sociais dessa representação, ou seja, a relação entre o psicológico e o social desse objeto e do grupo investigado.

7.1.1 Dimensão conceitual

Busca-se nessa categoria agrupar os discursos das matérias de jornais que buscam definir a educação social, o processo de formação e o princípio educativo, de maneira a observar se existe similaridades entre os discursos comunicação e educador.

7.1.1.1 Conceitos, formação e princípio educativo

Nas matérias de jornais, ora aparece o termo Pedagogia Social, ora educação social, não existindo uma separação nítida entre esses dois conceitos. O conceito educação-pedagogia social é definida a partir de duas vertentes: ressocialização e metodologia; a primeira refere-se a saída da criança ou do adolescente da rua e a outra aliada às três etapas da paquera, namoro e aconchego pedagógico. Vejamos como expressa o discurso de dois jornais: o Local e Bahia Hoje,

[...] seu eixo central é o processo de educação de rua que estimula a saída das crianças e dos jovens do ambiente de risco para que ingressem em unidades educativas, espaços pedagógicos com diversas atividades. (SAIBA O QUE..., 1997, p. 1)

A primeira é a chamada paquera pedagógica, quando o educador vai ao local onde estão aglutinados os menores, despertando suas curiosidade. Passe-se ao namoro, quando já se estabelece um contato verbal, uma apresentação formal, iniciando-se a partir daí a confiança necessária ao desempenho do trabalho posterior. O aconchego pedagógico é a terceira etapa do programa, quando é feito um levantamento histórico da criança ou do adolescente. (METODOLOGIA..., 1994, p. 3)

Em todas as matérias a educação social do Axé é sempre associada às etapas da paquera, namoro e aconchego pedagógico, havendo mesmo uma supremacia da primeira etapa em relação às outras posteriores.

Apresenta-se também uma forte confiança no educador, como se eles tivessem em suas mãos a chave que pode transformar as vidas dos meninos e meninas de rua. O educador é o grande responsável pelo processo de ressocialização e reconstrução da cidadania para esses meninos/as, o educador aparece como um super-homem, uma mulher-maravilha que solucionará todos os problemas que acomete esse grupo em processo de marginalização. Duas matérias exemplificam essa questão quando dizem:

A figura-chave do Axé é o educador de rua, que não precisa ser professor. O educador é treinado constantemente e pelo menos uma vez por mês todos se reúnem para avaliar os resultados do trabalho. (PROJETO AXÉ..., 1993, P. 10)

Os educadores são as *iscas* que através da *paquera pedagógica*, *atraem* os meninos ao Projeto. A abordagem é feita na rua e, às vezes, leva tempo até conquistarem a confiança. (CESARE..., 1993, p. 2 – grifo do autor)

Encontramos também nas matérias o acontecer da metodologia de intervenção, como acontece a ação concreta na rua e a importância da formação do educador nesse processo. A título de exemplo, vejamos o que diz a matéria da *Folha de São Paulo* e do *Jornal Aprendiz*:

O educador vai sempre para a rua em dupla e chega ao local onde vive o menino, despertando sua curiosidade. É uma presença insistente, silenciosa e provocativa. O diálogo acaba sendo provocado pelos meninos e a partir daí começa o trabalho pedagógico. (PROJETO RETIRA..., 1993, p. 12)

Nas ruas, os educadores do Axé procuram estabelecer um contato preliminar com os meninos de rua, através da chamada paquera pedagógica, com a qual se procura criar condições para eles expressarem os seus desejos. (PAQUERA..., 2007, p. 1)

Nas matérias dos jornais, encontramos apenas vagas noções ou citação de que o Projeto Axé tem um processo formativo bem planejado, de modo a socializar sua metodologia. O curso mais abordado é o de Formação de Educadores Sociais como a mais representativa formação do Axé; porque é através desse curso que os educadores conhecem todo o processo de intervenção social que terá de enfrentar no seu cotidiano com os/as meninos/as marginalizados/as.

Em 2004 aparece nas matérias de jornais o terceiro eixo da educação social do Axé que seria o estético/artístico, precisamente a arte-educação se configurando juntamente com os eixos político e pedagógico que corporificariam a noção de reconstrução da cidadania dos meninos e meninas em situação de risco social,. Esse terceiro eixo se apresenta nas matérias sem vinculação com a base teórica adotada pela Instituição. Vejamos o que diz o jornal *Gazeta do Comercio*: “O Axé toma a arte como centralidade da sua proposta pedagógica, superando a visão instrumental da arte em relação à educação. Aqui, a arte é a própria educação”. (PROJETO AXÉ..., 2004, p. 11)

Também é recorrente nas matérias a presença da concepção curricular da educação do Axé quando afirmam categoricamente que “[...] a proposta pedagógica do Axé fundamenta-se na pedagogia do desejo. O jovem é visto como sujeito de

desejos, sujeito de conhecimento e sujeito de direitos. (PROJETO AXÉ..., 2004, p.11)

7.1.2 Dimensão epistemológica

Nesta categoria estão agrupadas todas as subcategorias que trazem os discursos das matérias de jornais que falam sobre as teorias que embasam a educação do Projeto Axé.

7.1.2.1 Os referenciais teóricos: diálogo, desejo, ação, mediação, emoção

Nas matérias dos jornais, a categoria *desejo* assume lugar de centralidade, é a mais citada com 88% das citações; vindo em terceiro lugar o diálogo com apenas 3%, conforme a Tabela 3 abaixo. Verificamos também que todas as categorias aparecem descoladas de uma explicitação teórica maior, configurando-se muitas vezes em uma imprecisão e incoerência epistemológica.

Tabela 3
Categorização das unidades de significação encontradas nas matérias de jornais de circulação estadual e nacional

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	
	F(Nº)	F(%)
DESEJO	108	88
MEDIAÇÃO	2	2
DIÁLOGO	4	3
EMOÇÃO	0	0
AÇÃO/CONSTRUTIVISMO	9	7
TOTAL	124	100

Fonte: Elaborada pelo autor a partir do Software Excel.

A primeira teoria que aparece associada à Pedagogia Social do Axé é a de Paulo Freire, datada de 1993, mas sem uma explicitação do que é essa base. O Diálogo pedagógico já aparece e associado à etapa da paquera e namoro pedagógico, conforme aparece na matéria do jornal *Folha de São Paulo* quando afirma que “[...] o diálogo pedagógico acaba sendo provocado pelos meninos e meninas a partir daí começa o trabalho pedagógico dos educadores”. (PROJETO..., 1993, p. 4)

As matérias quando associam a Pedagogia do Desejo à pedagogia de Paulo Freire demonstra que este educador foi o grande responsável em alicerçar, epistemologicamente, a Pedagogia Social do Axé. Também traz explicitamente o modo amoroso do pensar e do falar de Paulo Freire, bem como a amizade fraternal que existia entre ele é Césare La Rocca, conforme evidencia as matérias do jornal *Correio da Bahia*:

Contratou o educador Paulo Freire como consultor do órgão. Recém chegado do exílio, o autor da Pedagogia do Oprimido virou seu interlocutor, amigo e conselheiro. (PRÓDIGO..., 2001, P. 9)

Há 15 anos, o advogado e filósofo italiano Cesare La Rocca encontrou em Brasília, o amigo Paulo Freire. Entre muitas palavras sábias do educador pernambucano, algumas ficaram para sempre e fizeram muita diferença: “Cesare, vá em frente! Fique sempre molhado de esperança” disse com poesia. (PROJETO AXÉ..., 2003, p. 6)

Ainda em 1993 as matérias de jornais registram o termo *Pedagogia do Desejo*, mas sem relação com nenhuma teoria, como explicita Césare La Rocca em entrevista ao jornal *O Globo*, quando afirma que “[...] a nossa profissionalização e a nossa pedagogia, que chamamos de pedagogia do desejo: tenta resgatar nessa criança a capacidade de sonhar e de construir um projeto de vida”. (PROJETO..., 1993, p. 10)

Em 1995, esse termo aparece associado à psicanálise, porém é a partir de 1997 que se vincula à teoria de Lacan, se configurando como a terceira base epistemológica da Pedagogia Social do Axé. A partir de 1999, o discurso do desejo está presente em todas as matérias analisadas. Exemplificando tais análises, vejamos o que diz as matérias dos jornais *Folha de São Paulo* e *A Tarde*:

O Axé vê a miséria como o outro lado de um erro. É quase uma psicanálise de campo, despertando nos pobres meninos a ideia de que eles podem desejar, ter projetos e não ser apenas escravos fugitivos do desejo dos outros [...]. (PROJETO..., 1995, p. 9)

Fomos buscar em Freud e Lacan a compreensão do universo do desejo e do sonho. Desejo não se ensina, mas pode ser estimulado. (VOCE FAZ..., 1997, p. 8)

A segunda base epistemológica é a do referencial de Piaget, que aparece desde o início associada à de Paulo Freire. A categoria ação, com 7% das citações (Tabela 1), é sempre associada à teoria de Piaget, como explicita a metáfora do *Jornal Brasiliense*, ao dizer que “o método adotado pelo Axé para seduzir as crianças e adolescentes foi chamado de pedagogia do desejo. Jean Piaget a Paulo Freire aí presentes”. (AXÉ PARA..., 1994, p. 8)

O termo *construtivismo* é recorrente em todas as matérias a partir de 1994, não se configurando o termo *ação* ou qualquer outra categoria da teoria de Piaget, como fica claro na matéria do jornal *Bahia Hoje*, ao afirmar que [...] tudo isso baseado no construtivismo de Piaget revisitado por educadores latino-americanos como Paulo Freire, consultor pedagógico do Projeto”. (PROJETO AXÉ..., 1994, P. 10)

Não encontramos nas matérias dos jornais analisadas referência às bases epistemológicas de Wallon e de Vygotsky, apenas aparece unidades de significação relacionadas à categoria mediação (2%), como evidencia a Tabela 1, sem, contudo, fazer referência ao nome e a psicologia de Vygotsky.

Encontramos sérias contradições e erros de fundo teórico em torno da base epistemológica da Pedagogia Social do Axé nas matérias dos jornais analisados. As teorias são explicitadas de maneira vaga, sem relação com a prática educativa concreta da Pedagogia do Social, por exemplo, as etapas da paquera, namoro e aconchego pedagógico são descritas empiricamente, sem o embasamento teórico instituído pelo Axé.

Em algumas matérias, a principal contradição encontrada é quando aparece a ideia de uma pedagogia revolucionária, mas ao mesmo tempo a de uma educação do *aprender a aprender, aprender a ser, aprender a ter, aprender a estar*, típica da educação neoliberal. Esses elementos são muito mais de uma educação adaptadora às condições materiais postas pelo sistema capitalista do que implementar uma

revolução contra o capitalismo, ou seja, não são pressupostos para além do capital como defende Mészáros (2005).

Nas matérias dos jornais encontramos vários equívocos epistemológicos em torno da Pedagogia Social do Axé, como por exemplo, atrelar o construtivismo a pedagogia freireana quando, na realidade, o construtivismo é de tradição estruturalista e a de Paulo Freire ao humanismo dialético cristão. Exemplificando, a matéria do jornal *A Tarde* diz: “O Projeto Axé tornou-se conhecido internacionalmente, muito por La Rocca concebeu o que chama de pedagogia do desejo, a qual acrescenta uma dose de psicanálise às teorias dos educadores Paulo Freire e Jean Piaget”. (QUINZE ANOS..., 2005, p. 10)

A visão de mundo e de homem de Piaget é de um *humanismo* na concepção estruturalista em que percebe o mundo e o homem subordinado às estruturas sociais, biológicas, psíquicas dadas, sem poder de modificá-las por um ato revolucionário coletivo. Embora não se verificou nas matérias analisadas nenhuma relação entre a teoria de Piaget e a de Vygotsky, é mister trazer à tona que este último não faz parte do interacionismo e nem do neoconstrutivismo. Vygotsky se atrela à tradição dialética e não ao estruturalismo. O *social* de Vygotsky é diferente do social piagetiano, enquanto o primeiro é cultural, o segundo é biológico.

Duarte (2007, p. 179) ao analisar essa questão, diz que “[...] isso não significa que o social esteja ausente das análises interacionistas de Piaget, mas, sim que, ao analisar o social pelo modelo interacionista, Piaget naturaliza o social”, com essa visão, os educadores brasileiros cometem um equívoco de denominar de “sociointeracionismo [...] a teoria de Vygotsky”.

Outro erro apontado por Duarte (2007) é em relação à matriz filosófica da teoria vygotskyniana, que alguns estudiosos não explicitam com clareza, como os estudos de Marta Korl de Oliveira, Teresa Cristina Rego, Isilda Palangana. Isto acontece devido ao ideário do “aprender a aprender” do neoliberalismo que procura esvaziar a teoria de Vygotsky e, ao mesmo tempo, aproximá-la da piagetiana, eliminando o caráter contraditório entre elas; quando na realidade têm matrizes diferentes e, conseqüentemente, com visão de homem e de mundo diferente, bem como de processos cognitivos também diferentes, pelo menos em sua gênese – o que não significa que não existam marcas psicológicas semelhantes entre elas.

Duarte (2007, p. 179) é incisivo na afirmação de que construtivismo é diferente de sociohistórico: “por essa razão, constitui-se num equívoco a

denominação *sociointeracionismo* dada por psicólogos e educadores brasileiros à teoria de Vygotsky”, pois é claro e evidente que eles pertencem a matrizes contraditórias que socialmente defendem projetos de sociedade diferentes: um, o Projeto Histórico Capitalista, o outro o Projeto Histórico Socialista.

As matérias dos jornais incorrem em erros como relacionar a teoria de Lacan à de Paulo Freire e deste à de Piaget, e o caso mais grave é quando afirma que o construtivismo é uma metodologia e não uma teoria, e associa o construtivismo apenas à Emília Ferreiro. Encontramos esse erro na matéria do jornal *Correio da Bahia* :

Nossa intenção é democratizar e disseminar a metodologia desenvolvida nestes três anos de existência”, declara o coordenador do Projeto Axé. Segundo ele, a síntese das propostas pedagógicas do método construtivista de Emília Ferreiro e de Paulo Freire servem de base para os profissionais que lidam diretamente com as crianças e adolescentes em situação de risco. (PROJETO AXÉ FAZ...,1994, p. 12)

Outra afirmação incorreta é dizer que o método de Paulo Freire faz parte do construtivismo piagetiano quando, na realidade, Freire trabalha com o jovem e adulto sem uma preocupação com as questões cognitivas, mas políticas. Claro que não negamos que o método de alfabetização em Freire não buscasse a construção do conhecimento politicamente crítico, cognitivamente centrado na aprendizagem do sujeito; porém daí afirmar estar dentro da teoria construtivista, não, pois esta é da ordem estruturalista e não da dialética. Pensar uma teoria da aprendizagem no referencial de Freire só é possível a partir do pensamento vygotskyniano.

O construtivismo aparece nessa matéria numa visão de desprestígio e descaracterizado de uma concepção científica que tem todo um rigor; isso se verificou também, de maneira mais acentuadamente, quando o jornal *Bahia Hoje* (PEDAGOGIA..., 1993, p. 11) chama o construtivismo de tupiniquim: “a pedagogia do desejo [...] baseada no construtivismo tupiniquim, revisado pela equipe de educadores e psicólogos que trabalham no Axé”. A questão é saber o que significa o construtivismo tupiniquim, se existem vários deles formulados por autores diferentes ou discípulos de Piaget. O certo é que, segundo Azenha (1997), o construtivismo é uma teoria que dá uma explicação de como ocorre, mentalmente, a construção do

conhecimento e das estruturas cognitivas que permitem o estabelecimento desse conhecimento.

Uma incerteza em relação a *Pedagogia do Desejo*, verificada nas matérias é quando ora associa à Pedagogia do Social do Projeto Axé a um método, ora a uma teoria, percebe-se que não existe clareza do que é mesmo essa pedagogia. A incerteza fica mais evidente na matéria do jornal *A Tarde* quando diz que, “[...] o objetivo da técnica é estimular o desejo e o sonho em crianças que perderam a doçura e a vontade de viver. A partir daí, se trabalha com arte-educação em todos os campos”. (QUINZE ANOS..., 2005, p. 10)

Verificamos que o conteúdo da representação encontrado nas matérias de jornais sinalizam para o referencial de Paulo Freire, Lacan e Piaget. São discursos que não explicitam como as categorias de cada referencial se faz na prática concreta. Também ficou evidente que existe uma supervalorização da metodologia de intervenção: paquera, namoro e aconchego pedagógico. Encontraram-se também equívocos e contradições da ordem da epistemologia, o que pode significar que encontraremos ou não nas representações dos educadores essas e outras contradições – a serem confirmadas/negadas pela Associação Livre de Palavras (ALP), e mais precisamente pelas entrevistas postas nas secções seguintes.

7.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (ALP)

Para identificar a representação dos educadores em relação à base epistemológica da educação social do Projeto Axé, optamos pela expressão *referencial teórico da educação social do Projeto Axé*, conforme já foi explicitado no Capítulo 6, porque não induziria os educadores a nenhum referencial teórico específico e, ao mesmo tempo, era uma expressão que ajudaria a identificar o objeto que estava sendo representado. Dessa expressão indutora, levantamos: a relação de palavras evocadas (Quadro 4, Capítulo 6), categorização das unidades de significação, indicador da qualidade das categorias e, por fim, o quadrante figurativo (Quadros 5 e 6).

O Quadro 5, abaixo, demonstra que prevalecem as posições 1ª e 2ª quando da ordem das palavras mais prontamente evocadas do termo indutor, enquanto a penúltima e última posição são as menos escolhidas.

PALAVRAS EVOCADAS E MAIS PRONTAMENTE MARCADAS (P.E.M)	ORDEM TOTAL				P.D (f)	TOTAL
	1	2	3	4		
Aconchego (4:1,2,4,4), ativo (1:2), ação (1:2), cognição (1:1), compromisso (2:1,4), conhecimento (1:3), crítica (1:1), decisão (1:1), desejo (4:1,2,3,4), diálogo (5:1,1,1,2,3), educação (1:2), encaminhamento (1:2), entendimento (1:4), escuta (4:2,3,1,1), expressão (1:1), fala (1:2), fisicalidade (1:3), formação (1:4), fundamental (1:3), inacabamento (1:4), mais (1:2), melhor (1:1), namoro (4:1,2,2,4), oportunidade (1:4), outro (1:1), paquera (4:3,3,,3,4), participação (1:1), permanente (1:4), política (1:4), político (3:1,2,3,4), qualidade (2:2,1), querer (2:1,1), realidade (1:2), satisfação (1:1), ser (1:2), tempo (1:1), valores (1:1)	23	16	7	9	36	60

Quadro 5 – Frequência (nº) e posição das palavras evocadas pelos educadores da expressão indutora: referencial teórico da educação social do Projeto Axé.

Fonte: Quadro elaborado a partir do Software EVOC, 2000.

Em relação à palavra *diálogo* aparece três vezes na mesma posição como a mais evocada, dentre todas as palavras, isto indica que esta palavra hierarquicamente assume a liderança em relação às outras. O universo semântico deste termo está ora numa relação de complementaridade (*diálogo-escuta-aconchego*), ora numa relação de contradição (*diálogo-escuta-aconchego x desejo*) no sentido epistemológico, pois tais palavras pertencem a universos filosóficos diferentes.

Essas informações, quando processadas pelo software EVOC para a construção do quadro de quatro casas, conforme demonstra Quadro 6, abaixo, confirma os resultados e, ao mesmo tempo, os explicitam melhor quando mostram os possíveis elementos central e periférico da expressão indutora: *referencial teórico da educação social do Projeto Axé*.

FREQUÊNCIA (F) MÍNIMA DE EVOCÇÕES $\geq 2,0$						
ORDEM MÉDIA DE EVOCÇÕES (O.M.E) $< 2,7 \leq$						
	PALAVRAS	(F)	O.M.E	PALAVRAS	(F)	O.M.E
FREQUÊNCIA (F) INTERMEDIÁRIA $< 10 \leq$	Diálogo	26	2,692			
	Escuta	20	1,750			
	Aconchego	5	2,111	Amor	2	3.500
	Desejo	9	2,600	Ação	2	3.000
	Namoro	4	1.500	Compromisso	2	4.000
	Paquera	3	2.333	Respeito	2	3.000
	Querer	2	2.000	Vida	2	3.500
	Vínculo	2	1.500			
	Vivência	2	2.500			

Quadro 6 – Frequência e ordem média das evocações da expressão indutora “referencial teórico da educação social do Projeto Axé”.

Fonte: Quadrante de quatro casas elaborado a partir do Software EVOC, 2000.

Os critérios utilizados pelo EVOC para fazer a distribuição das palavras nos quadrantes foram: frequência mínima das palavras consideradas para efeito de cálculo apenas aquelas que foram enunciadas por pelo menos 2 participantes, das quais calculou a mediana da frequência das evocações cujo resultado foi 10, e em seguida, a mediana da ordem das evocações das palavras apresentadas por cada participante, cujo resultado foi 2,7. Observa-se que o quadrante de quatro casas da expressão indutora: *referencial teórico da educação social do Projeto Axé*, que as palavras evocadas não estão uniformemente dispostas nos quadrantes, se concentram mais no Q.I.E e no Q.I.D, sendo que inexistem palavras no Q.S.D e apenas duas palavras compondo o Q.S.E.

No Q.S.E as palavras que o compõem são *diálogo* e *escuta*; a primeira sendo a mais evocada, com frequência de 26 e média ordem 2,692, enquanto a segunda, com frequência 20 e média ordem 1.750; ambas se configurando como prováveis constituidoras do núcleo central.

O *diálogo* e a *escuta* como possíveis elementos do núcleo central das representações dos educadores são categorias analíticas do referencial de Paulo Freire, o que indica que o objeto representado neste caso é o referencial teórico

deste educador. O *diálogo* e a *escuta* são categorias de um único processo educativo entre educador-educando, que objetiva a conscientização de ambos. Em torno dessas palavras se organizam os outros elementos (periféricos) dessa representação.

A educação pelo diálogo-escuta tem algumas características, segundo Freire (1996), como: a) não é uma técnica que visa à aprendizagem utilitarista; b) não é uma tática para o professor conquistar a amizade dos alunos; c) é um ação que esteve presente na constituição do ser social assim como o trabalho; d) é um momento de reflexão do mundo e de uma tomada de atitude; e) é uma intercomunicação entre homens que desejam se humanizar; f) tem uma dimensão individual, porém sobretudo coletiva; g) tem um caráter epistemológico porque aproxima o sujeito do objeto a ponto de ambos se transformarem mutuamente selando “o relacionamento entre os sujeitos cognitivos”; h) “implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos.”

A pedagogia dialógica tem implícita “uma teoria do conhecimento a serviço de um objetivo revolucionário”, como defende Freire (1978, p. 109), e que define o próprio conceito de educação, como sendo, agora, uma atividade criadora que se alimenta da prática social, por ser um

[...] processo em que, tomando-se a prática social de que ela é uma dimensão, como objeto de conhecimento, procura-se não apenas conhecer a razão de ser daquela prática, mas ajudar, através deste conhecimento que se irá aprofundando e diversificando, a direção da nova prática, em função do projeto global da sociedade. (FREIRE, 1978, p. 110).

Para Freire (2007, p. 66), a educação dialógica é diferente daquela defendida por Platão e Sócrates, que se baseava na conversação entre mestre e discípulo em que este último assumia o papel de repetidor, de reproduzidor do discurso do mestre sem condições de re-criar o discurso. Isso se dava porque a concepção de conhecimento presente no mundo antigo era o mesmo que “relembrar ou recuperar um conhecimento ouvido”. Diferente de hoje que, dentre tantas concepções de conhecimento, existe aquela que percebe como um processo coletivo de percepção e mudança sociocultural.

O diálogo, segundo Freire (2007, p. 66), é a “[...] compreensão dialética das relações seres humanos-mundos”, é um ato cognoscente que se dá sobre bases

materiais concretas, permitindo que os sujeitos compreendam-na científica e culturalmente num processo constante de crítica e reflexão. Deste modo, o diálogo nesta pedagogia torna-se o elemento mediador entre educador-educando e sujeito do conhecimento-objeto a ser conhecido.

Quanto à palavra *escuta*, refere-se ao *diálogo* como primeira atitude entre educador-educando quando em ato educativo e está diretamente, no caso do Axé ligada às etapas da paquera e namoro pedagógico como possibilidade real de concretização. A escuta está mais ligada ao educador/a, que deve manter sempre a atitude de ouvir as verbalizações, expressões de (des)afeto, gesticulações faciais, e diversas outras formas que o corpo utiliza para comunicar algo. Tudo isso precisa ser escutado pelo educador, pois é a forma que ele tem de se aproximar dos meninos/as, manter uma relação amigável para que o ato educativo se processe.

Escutar não é apenas ouvir os educandos nos processos de codificação-descodificação, mas sobretudo de problematizar o que está sendo exteriorizado, como afirma o próprio Freire (1987, p. 112): “[...] no processo de descodificação, cabe ao investigador, auxiliar desta, não apenas ouvir os indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo.”

A *escuta* é uma ação que visa preparar o sujeito que fala e que ouve para uma ação política coletiva que desemboque na emancipação do coletivo. O diálogo como processo de conscientização, e nele está o ouvir – a dialética da escuta deve estar no plano da ação contínua para a mudança radical da situação concreta dos que são oprimidos. Nesse sentido, Freire (1987, p. 114) é categórico ao afirmar que a conscientização não é a simples valorização subjetiva de uma dada situação ou sujeito, mas é, sobretudo “[...] preparar os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização.”

A *escuta* em Freire (1996) tem algumas características essenciais, como: a) quem escuta o outro redimensiona o seu discurso; b) quem sabe escutar é porque aprendeu a respeitar o outro, o que não significa que tudo é aceito; c) quem não sabe escutar, só sabe falar, sua capacidade de reflexão é nula; d) quem escuta deve devolver o discurso criticamente; e) quem fala deve sempre saber que o seu discurso não é verdade absoluta e quem escuta deve manter a atitude de dúvida permanente; f) a linguagem se manifesta tanto na forma verbalizada e não-verbalizada e quem escuta deve estar atento a essas formas para poder devolver a

escuta problematizada; g) na escuta o sujeito com quem se fala não é um objeto, porém o Outro na relação de alteridade; h) a devolução da escuta pode ser tanto discordante como concordante, pois a escuta visa à transformação do outro e da situação que esse outro vive; i) a escuta é uma prática democrática.

Embora o núcleo central da expressão indutora: *referencial teórico da educação social do Axé* seja o *diálogo* e a escuta, convém lembrar que existem palavras que compõem o quadrante de quatro casas e (Quadro 3) estão relacionadas aos outros referenciais teóricos, como, por exemplo, *desejo* e *querer* ao de Lacan; *emoção* ao referencial de Wallon, enquanto *ação* aos de Piaget, sendo que as palavras *vínculo* e *vida* estão presentes em todos os referenciais. Outras palavras estão relacionadas à metodologia de intervenção educativa, como: *vivência*, *paquera*, *namoro* e *aconchego pedagógico*.

O Q.S.D incorpora os elementos periféricos com maior probabilidade de gerar alteração no núcleo central. No caso da representação em estudo, nenhuma palavra obteve frequência que desestabilizasse o QSE. O que isso indica é que o núcleo central da representação do referencial teórico da educação do Projeto Axé não é ameaçado pela periferia mais próxima, portanto a centralidade NC não é questionada.

As palavras *aconchego*, *desejo*, *namoro*, *paquera*, *querer*, *vínculo* e *vivência*, que se encontram no Q.I.E, têm grandes possibilidades de se tornarem elementos centrais por estarem próximas ao núcleo central, numa área intermediária. São palavras ligadas à metodologia de intervenção da educação do Axé, e ao referencial lacaniano.

Desejo é uma palavra do universo da teoria lacaniana e que o *querer* aqui também entre nessa mesma significância, pois o *desejo* ao vir junto com o *querer* sugere que a concepção subjacente desse desejo é o da *necessidade*. Esta, por sua vez representa apenas uma face da teoria lacaniana, já que o desejo nesta significa uma *demand*a que nunca será satisfeita.

A palavra *necessidade* como representativa da categoria desejo pelos educadores significa que eles não estão percebendo o desejo na sua base subjetiva, porém objetiva, algo que está ligado à aquisição de um bem que satisfaça necessidades imediatas e não como algo continuamente faltante, elemento constituidor do inconsciente, como pensava Lacan.

A *demanda* que está diretamente ligada ou dirigida ao *Outro* e que nunca será satisfeita. A *necessidade* a uma satisfação de algo material através de um objeto. O primeiro é impossível de realização e o segundo não, mesmo que, momentaneamente, é possível de ser suprido, como por exemplo, o desejo de comer, beber, vestir, etc. O desejo como demanda é o significante do inconsciente e que dirige a ação humana, segundo Dör (1992, p. 141-2), por isso ele nunca será satisfeito, pois existe apenas na dimensão psíquica – é por isso que ele “mobiliza o sujeito em direção ao objeto pulsional, mas, como tal, o *desejo* não tem objeto na realidade”. Vallejo (1979, p. 99) afirma que a “necessidade tem características fisiológicas [...], a demanda se dá ao nível do simbólico”.

Logo, perceber o desejo apenas na dimensão da necessidade não é suficiente para se afirmar que ele está na concepção lacaniana, pelo contrario, pois o desejo como *demanda*, como uma *falta* nunca preenchida, um desejo nunca satisfeito, porque faz parte do inconsciente, não pode ser relacionada a algo real. Neste sentido, Dör (1992, p. 146) é categórico ao afirmar que: “[...] de demanda em demanda, o desejo estrutura-se, pois, como desejo de um objeto impossível que está além do objeto da necessidade; objeto impossível que a demanda se esforça para querer significar”. É impossível se falar de um objeto do desejo, porque ele não existe, nesse caso o sujeito também sempre será um sujeito faltante, carente de algo e que ele não tem consciência dessa carência.

Para Lacan (1999, p. 394), existe uma *dialética da demanda* que, embora esteja ligada à necessidade, tem sua plenitude no *Outro*, não no sentido de realização, mas de algo irrealizável – o amor, expressão da demanda. Para ele, a “demanda no fundo, é uma demanda de amor – demanda daquilo que não é nada, nenhuma satisfação particular, demanda do que o sujeito introduz por sua pura e simples resposta a demanda”.

O desejo é algo faltante em nós e que se encontra no *Outro*, mas esse *Outro* é também desejo faltante e que não preenche ou satisfaz o nosso desejo; nesse caso, sempre seremos seres de desejos, eternamente de demanda. Sobre isso, Lacan (1999, p. 340) diz que o desejo não pode ser representado por um objeto ou reconhecido como um objeto, pois “não é de um objeto que se trata – o desejo é desejo daquela falta que, no outro, designa um outro desejo”; isto significa dizer que o desejo não está relacionado a um objeto seja de prazer imediato ou não, como por exemplo, o sexo.

Quanto às palavras *amor, ação compromisso, respeito, vida*, postas no QID são as que estão mais distantes do núcleo central, na periferia. Segundo a Teoria do Núcleo Central, os elementos periféricos são dinâmicos, se modificam mais fácil e rapidamente do que os dispostos no núcleo central. Estes demoram mais e nem sempre essa mudança ocorre, o que significa dizer que a realidade é mais dinâmica e mutável do que a forma de como os sujeitos a percebem, a representam, pois está eivada de processos ideológicos, culturais e sentimentais, que obrigam atitudes rígidas dos grupos nas formas de pensar e agir.

Tais palavras fazem parte também do universo do referencial teórico de Freire. *Amor, vida e respeito* estão relacionados à dialética educador-educando, enquanto *compromisso e ação* significando o político-pedagógico. A que registrar também que essa *ação* pode estar também se referindo a teoria de Piaget, porém faltam outras palavras próximas a ela que possam confirmar tal hipótese.

Educador-educando uma relação humana dialética entre duas pessoas quando da ação educativa de ensinar-aprender, quem ensina também aprende e quem aprende também ensina, portanto educador-educando traz a ideia de que ambos são sujeitos da aprendizagem e do ensino ao mesmo tempo. A relação educador-educando não é uma relação de dominação do educador sobre o educando, mas é de respeito e de alteridade que assegura o trabalho pedagógico coletivo.

Freire (1979) evidencia duas concepções de relação educador-educando: a primeira seria a bancária em que o professor é autoridade máxima e o aluno é o sujeito da obediência, portanto é uma relação de cima para baixo, de dominação do educador sobre o educando. Sociologicamente, é uma concepção funcionalista que entende a formação humana como uma preparação de indivíduos adaptados à sociedade à qual pertence. Essa relação educador-educando “supõe um sujeito narrador: o professor, e supõe objetos pacientes que escutam: os alunos”, como afirma Freire (1979, p. 8-78). O aluno é um mero depósito dos conhecimentos e saberes que o professor ensina ou que acredita, ideologicamente, ensinar, pois ele também é vítima do sistema, pois “há inúmeros professores bancários, bem intencionados, que não se dão conta de que servem momento para desumanizar”.

A segunda seria a libertadora que é uma relação dialética, autêntica, conscientizadora, intercomunicativa que objetiva a autonomização do educando e do educador. Segundo Freire (1987, p. 68), o “educador já não é o que apenas educa,

mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Educar, nessa relação, torna-se um ato cognoscente com claras finalidades de transformação das condições (i)materiais do oprimido.

O educador deixa de lado suas vaidades intelectuais ou, como diz Freire (1983, p. 29), suas arrogâncias intelectuais para assegurar de maneira humilde o conhecimento que o educando precisa obter. É preciso ainda reconhecer que o educando também tem um saber que necessita ser respeitado, pois “[...] é preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais é fazer com que eles também saibam com humildade” é a parte mais importante do processo pedagógico.

Política ou político-pedagógico para Freire é uma ação educativa que visa a transformação das condições materiais dos oprimidos. Está ligada à ideia de revolução, de um outro projeto histórico que liberte os homens do processo de exploração capitalista. Às vezes, a sua concepção de política aparece como uma grande utopia, uma utopia possível de ser realizada na medida em que a política é uma ação que existe – um substantivo enquanto o ato educativo, um adjetivo que lhe dê qualidade necessária quando em ato. Freire desloca suas atenções da sala de aula para as relações entre política, sociedade e educação, mostrando as contradições entre elas e ao mesmo tempo apontando as possíveis dialeticidades.

As palavras dispostas no quadro de quatro casas indicam que elas estão tanto no campo da objetividade no sentido da realidade concreta, principalmente porque formam pares ou tríades que se completam, como, por exemplo, *diálogo-escuta*, *ação-compromisso*, *paquera-namoro-aconchego*; como no campo da subjetividade, no sentido de uma base psíquica com o propósito de concretizar o referencial teórico a partir da metodologia de intervenção; as palavras *desejo-querer*, *vida-amor-vínculo*, são indicativos de tal afirmação.

A categorização confirma essa afirmação, quando as palavras evocadas foram agrupadas segundo sua semântica e significado, abarcando tanto aquelas que compuseram o quadrante de quatro casas, como aquelas que tiveram frequência abaixo de 2, resultando no Quadro 5 abaixo.

CATEGORIAS	AGRUPAMENTO DAS EVOCAÇÕES	(F)
ELEMENTOS EPISTEMOLÓGICOS SUBJACENTE À EDUCAÇÃO SOCIAL	Diálogo-escuta-transformação-autonomia-problematizar-política-crítica-filosofia, desejo-querer-necessidade-vontade-satisfação, ação-cognição-construtivismo-ativo, interação, emoção.	18
PRÁTICA EDUCATIVA DO EDUCADOR	Vivência, paquera, namoro, aconchego.	04
ATITUDE DO EDUCADOR NO COTIDIANO DA AÇÃO PEDAGÓGICA	Flexibilidade, acolhimento, valores, realidade, participação, espera, respeito, buscar, dúvida, decisão, conduta, inacabamento, esperar, desfazer, melhor, mais	16
PROCESSO FORMATIVO EDUCADOR-EDUCANDO	Aprofundamento, formação, compromisso, conhecer, tempo, aprendizado, conhecimento, saber, vocação, oportunidade, qualidade, permanência, inacabamento	13
ASPECTOS AFETIVOS NA RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO	Gostar, angústia, vínculo, vida, expressão, fisicalidade, Outro, Ser	09

Quadro 7 – Categorização das evocações.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Observemos que as evocações, quando agrupadas em categorias, expressam conteúdos que formam representações em torno da expressão referencial teórico da educação do Axé, que vai desde os relacionados à base epistemológica, como à prática educativa, à atitude, a formação e à relação afetiva entre educador-educando.

Essa categorização indica que a concretização de qualquer referencial na prática educativa depende de outros aspectos que estão no campo da formação/qualificação do educador, da atitude e da relação afetiva entre educador-educando-coordenação. Chama-nos a atenção, a categoria *elementos epistemológicos subjacentes a educação social* que consta categorias analíticas das teorias que embasam a educação do Projeto Axé, sendo que um número expressivo de palavras são do referencial de Paulo Freire e de Lacan, enquanto os outros são de Vygotsky e Wallon, que estão expressos em duas palavras.

Mas, a que se falar também que da forma como este universo semântico está disposto no quadro de quatro casas e que indica ser do referencial de Freire demonstra uma grande dicotomia entre os aspectos teóricos e os práticos desse referencial, pois como explicar que a palavra diálogo aparece separada da escuta se ambas são processos dialéticos? Será que os educadores estão percebendo que escutar é diferente de dialogar? Como dialogar sem escutar e escutar sem dialogar

sensivelmente? O diálogo-escuta na teoria de Freire é uma condição existencial da vida e de todo e qualquer processo de emancipação humana.

Em relação à metodologia de intervenção que aparece deslocada do diálogo-escuta em um quadrante que nem tão próximo do núcleo central está. É como se a teoria fosse uma e a prática outra, preferencialmente, sem teoria, mas como não existe prática sem teoria, pode significar que na ação concreta desses educadores eles não percebiam a teoria e nem mesmo a si como educador.

Outra questão que também compromete o *diálogo-escuta* pedagógica é que a concepção política que a embasa aparece no quadro de quatro casas distanciada, como sistema mais periférico, indicando que essa ação educativa é desprovida de um compromisso político necessário a qualquer prática que pretenda ser emancipatória. E o que dizer do *respeito* e do *amor*, já que para Freire são tão importantes no ato educativo, que sem eles não pode haver educação transformadora.

Estas reflexões nos servirão para melhor compreender as análises das entrevistas e assim poder melhor inferenciar sobre os discursos encontrados sobre a base epistemológica da Pedagogia Social do Axé.

7.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

As entrevistas passaram pelo processo de leitura sistemática, organização dos discursos em unidades de significação e desta à categorização e interpretação das mesmas a partir das próprias teorias que compõem a base epistemológica da educação social do Projeto Axé.

Elaboramos, a partir dos discursos dos educadores, três grandes categorias e destas subcategorias, que referendam algumas originadas na análise das matérias de jornais e da ALP (Quadro 5); sendo que, pela própria dimensão do trabalho, foram estabelecidas também categorias a priori (dimensão conceptual e dimensão epistemológica) e outras surgiram no decorrer da análise (Dimensão da experiência), conforme já foi explicitado no ponto 6.5.3.

7.3.1 Dimensão conceitual

Compõem essa categoria as subcategorias que indicam como os educadores definem o que é educação social e seus princípios educativos, e se nestes se apresentam elementos epistemológicos dos referenciais que embasam a educação social do Projeto Axé e a metodologia de intervenção chamada de paquera, namoro e aconchego pedagógico.

7.3.1.1 Conceito da Educação Social

A educação social voltada para os meninos/as em situação de risco social está em processo de conceituação, muitas definições foram e estão sendo dadas. Autores como Graciane defendem uma definição de educação social, no sentido da práxis pedagógica da educação popular na concepção de Paulo Freire por ser essa noção a que melhor realiza o sentido e o objetivo dessa educação: a de libertação do oprimido. Conforme está explícito no depoimento do Assessor Pedagógico 1 quando diz que:

É uma ação de conquista dos meninos e meninas, através das etapas da paquera e do namoro pedagógico que se iniciam nas ruas e termina com o aconchego, quando os meninos e meninas que já foram conquistados [...] (Assessor Pedagógico 1).

Encontramos estes pressupostos nos discursos dos educadores, sendo que aparecem palavras como *resgate*, *acolhimento*, *despertamento*, *conquista* dos meninos e meninas em situação de risco social, conforme está explicitado no depoimento de um ex-educando e agora educador social do Axé, que diz:

[...] quando eu falo de educação social do Axé eu penso em resgate ou seja eu sou ex-educando, já fui menino de rua, hoje sou educador do Axé e essa educação me resgatou. A educação do Axé consegue resgatar os meninos e meninas que estão precisando de apoio, de oportunidade e ao resgatar eles o Axé os livra de todo o mal, das drogas, da rua, de todo o mal que tem nas ruas. (Educador 3)

Para Graciani (2001), a educação social se alinha à educação popular porque foi graças a esta que ela pode se constituir no bojo da defesa dos direitos da criança e do adolescente marginalizados, portanto palavras como conscientização e resgate tipificam também um referencial teórico específico que defende uma educação contra a dominação, como é o caso da educação em Freire, que busca, como entende um educador,

[...] despertar o interesse no educando, é uma educação diferente daquela que vemos na escola, pois aqui os meninos não são recebedores de educação, mas construtores de sua educação. (Educador 4)

A educação contra a dominação anula a ideia bancária de educação que visa depositar narrativas no educando porque entende que ele é um ser passivo no processo educativo, segundo Freire (1987). Graciani (2001), seguindo essa mesma linha de raciocínio, diz que a educação social serve à desalienação tendo a práxis como fundamento da transformação das condições materiais dos/as meninos/as em situação de risco social.

O projeto ambicioso da educação social é a (re)construção da cidadania de crianças e adolescentes que vivem não à margem da estrutura social, mas dentro dela na condição de oprimidos, como salienta Freire (1987, p. 61). A educação social como possibilidade de cidadania, está expressa nos discursos dos educadores e referendado no depoimento do Assessor Pedagógico 1, quando afirma que

[...] a nossa proposta educativa é a cidadania. Quer dizer é como envolver diversos autores da cidade no processo de construção da própria pedagogia porque o foco do Axé não é o menino, é a situação do menino [...]. (Assessor Pedagógico 1).

Compõem essa categoria as subcategorias que indicam como os educadores definem o que é educação social e seus princípios educativos e se nestes se apresentam elementos epistemológicos dos referenciais que embasam a educação social do Projeto Axé e a metodologia de intervenção chamada de paquera, namoro e aconchego pedagógico.

A defesa pela construção da cidadania para os/as meninos/as, encontrada nos discursos, significa que há o reconhecimento da parte dos educadores de que a

situação de pobreza e abandono desses/as meninos/as é condição imposta por um sistema econômico e social excludente; portanto opressor e como salienta Freire (1987, p. 46, grifo do autor), “[...] para os opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos. *Ser*, para eles, é *ter* e *ter* como classe que tem.”

Nos discursos dos educadores, encontramos uma educação social ora como método, ora como uma teoria educativa em construção, porém sempre vinculada a ações educativas da paquera, namoro e aconchego pedagógico, que representam a própria dinâmica da educação social em seus aspectos teóricos-metodológicos, como evidencia o depoimento abaixo,

A educação social do Axé passou por vários processos e eu acompanhei todos eles [...] em dupla íamos às praças e ruas onde os adolescentes se concentravam para exercer a etapa da paquera, namoro e aconchego pedagógico, essas etapas não são rígidas e definem a própria educação do Axé e sua teoria que está em construção e reconstrução constante. (Educador 1)

Em ambos os conceitos está implícito que a ação concreta da educação social e vinculada à concepção de educação popular como um projeto de conscientização dos/as meninos/as em situação de risco social. A educação popular, na concepção freireana, como sinaliza Graciani (2001), busca “[...] reverter a realidade de opressão e dominação dos vários segmentos populares” e a educação social de rua não é diferente, posto que trabalha com aquelas crianças e adolescentes que são vítimas do mundo produtivo e do mundo social em suas várias dimensões.

A educação social busca a relação teoria e prática indissociável como única possibilidade de concretizar a emancipação, segundo a visão de um dos assessores pedagógicos quando diz que é “uma práxis pedagógica que busca restituir o desejo de sonhar dos meninos de rua (Assessor Pedagógico 2). A finalidade de compreender a educação social como práxis é porque viabiliza um novo sonhar dos/as meninos/as.

A práxis, como compreende Freire (1987, p. 121), é um *quefazer* no sentido de uma ação e reflexão que gera transformação, sendo que toda transformação social depende primeiramente da individual; como também defende Cornelius Castoriadis (1982, p. 94), ao dizer que sem o processo de autonomização não é

possível homens e mulheres livres, pois a práxis é “[...] este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia.”

A relação educação social e referencial freireano está explícita em vários discursos a partir das categorias, como *emancipação, política, diálogo, escuta*, dentre outras, como observamos no depoimento do Educador 5 quando diz que é uma “[...] educação emancipadora e que não molda os sujeitos, uma educação que provoque, que dialogue com o sujeito e que permita ao educando questionar o seu momento, a sua cultura, a sua forma de viver no mundo.”(Educador 5). Uma das características dessa educação é o seu processo de conscientização de todos que vivem em uma dada sociedade a ponto de todos usufruírem das mesmas garantias materiais onde não existiria opressor e oprimido, pois, como sinaliza Pinto (1997, p. 33), quando analisa as várias concepções de educação apontando para aquela que está dentro da proposta de Freire, essa é uma educação que visa a “máxima consciência historicamente possível.”

Uma educação alheia às questões sociais só serve à dominação porque traz implícita uma concepção antropológica de homem primitivo que não tem uma consciência cultural e que precisa que aqueles que tenham tal consciência depositem nos iletrados um pouco de conhecimento, como adverte Pinto (1997). Nesse ponto, observamos que os educadores têm consciência dessa questão e acreditam que a educação pelo diálogo pedagógico a partir do pensamento freireano é o caminho para o processo de consciência total dos/as meninos/as, como está explicitado no depoimento do Educador 10 quando diz que a partir do

[...] diálogo pedagógico percebemos que aqueles meninos estão nas ruas não porque querem, mas que foram levados para estar ali, jogados, abandonado, e que isto é uma situação política da sociedade.

Os educadores percebem que são as condições materiais que impõem esse tipo de vida para os/as meninos/as e que só uma educação conscientizadora ou como defendem Marx e Engels (1992), uma educação revolucionária seria capaz de resolver essas e outras questões; porém esse tipo de educação só seria possível, segundo esses autores e por extensão também Freire (1987), a partir de um outro projeto histórico de produção da existência que não o capitalismo. Fora dessa

concepção, os processos educativos críticos trabalham quando muito para a interiorização de conhecimento que permite novas subjetividades capazes talvez de formar consciência coletiva transformadora e pensando mais radicalmente, a partir das ideias de Mézarós (2005), essa educação pode estar a serviço dos corretivos marginais do capitalismo, ou seja, corrigem-se as pequenas deformações do capital como forma de seu aprimoramento.

Nos discursos dos educadores, percebemos a ausência dos outros referenciais teóricos, apenas encontramos a categoria desejo em um depoimento que não chega a fazer uma associação com Lacan, como está expresso na fala do Educador 6 quando diz que,

É uma educação voltada acima de tudo por ter uma proposta de devolver para a criança e o adolescente que vive na rua a capacidade de sonhar a partir do desejo é que essas crianças voltam a fazer parte dos muitos espaços do Axé onde se dá a pedagogia do desejo que faz a criança desejar algo melhor, uma vida melhor do que aquela que ele leva [...]. (Educador 6)

Percebemos que no depoimento acima o educador não faz a relação entre educação e psicanálise. Essa questão alguns estudiosos, como Catherine Millot (1987), vêm pesquisando a fala da impossibilidade de ambos os campos virem a se juntar porque Freud, depois de muitas análises para juntar a educação à psicanálise percebeu que era impossível porque, a primeira visa adaptar os indivíduos à norma social, enquanto a segunda visa libertar os indivíduos de suas neuroses produzidas pelas normas sociais.

Em linhas gerais, o que percebemos é que os conceitos de educação social elaborados pelos educadores estão associados ao referencial de Freire, na suas ideias de educação do oprimido. A educação social de rua é vista como um grande ato político que objetiva uma certa transformação, como expressa um dos educadores,

[...] educação social é um grande esforço do Axé de conseguir resolver alguns problemas dos meninos, como a questão da drogas, da prostituição, da violência. É uma educação que busca a libertação dos meninos e meninas onde o educador trabalha muito para conseguir esse objetivo de maneira a inseri-los socialmente. (educador 9)

Nessa direção, conservando suas diferenças, os conceitos sobre a educação social do Projeto Axé que aparecem nos discursos dos educadores se aproximam daquele formulado por Graciani (2001, p. 194-95), quando diz que educação social são as “reais possibilidades de emancipação e engajamento dos meninos(as) de rua ao novo projeto de vida”, de maneira que esse/as meninos/as adquiram “a noção de prática da liberdade com responsabilidade, aprendendo a conviver com regras e limites e entendê-los como restrições necessárias, valiosas e positivas, ou seja, indispensáveis à sua segurança e bem-estar.”

7.3.1.2 Princípio Educativo da Educação Social

O princípio educativo é um processo que articula os diversos elementos de uma prática social com a finalidade de formar os indivíduos numa determinada concepção de projeto histórico. Em Gramsci (1968,1987, 1989), o princípio educativo é o que intercambia homem e a natureza de maneira tal, que ambos vão se constituindo, esse elemento de intercambiamento é o trabalho que articula ciência, cultura e tecnologia. O princípio educativo tem por objetivo a formação do intelectual orgânico – aquele que atua para a emancipação dos homens que lutam por um projeto histórico mais humano.

Neste sentido, o princípio educativo que aparece nos depoimentos dos educadores é o da *arteducação*, que assume a responsabilidade de empreender a tarefa de educar os/as meninos/as, concretizar o diálogo e a escuta pedagógica. A *arte* aparece nos discursos com grande poder educativo-transformador, como possibilidade de ser uma ação cultural na concepção freireana, mesmo que os educadores ainda não tenham consciência dessa concepção. A análise dos depoimentos dos dois assessores pedagógicos dá-nos a ideia de tais dimensões,

Quanto à *arteducação* como princípio, a arte não é instrumento para se educar, a arte é a própria educação. A arte tem força de transformar potenciais, em transformar competências para a vida. Estou falando de *arteducação*. A arte desvela o que a lógica não dá conta. (Assessor Pedagógico 1)

Quando Cesare de forma ousada diz que a arte não é um meio, que a arte não é um meio de educar, mas que é a própria educação, ele está fazendo uma afirmação que carece de discussão. Ele está, como sempre fez, provocando, jogando coisas para ver o que sai. A arte tem por si essa característica de permitir essa produção subjetiva própria. (Assessor Pedagógico 2)

Embora esse princípio esteja em construção epistemológica não encontramos nos discursos dos educadores qualquer associação com a idéia de *ação cultural* libertadora proposta por Freire (1979) no sentido de uma expressão cultural que interiorize conhecimentos não na visão bancária, mas na conscientizadora, capaz de imbuir nos pensamentos dos educandos a necessidade de desmitificar sua realidade opressora, juntamente com o educando, já que este é um papel que deve ser desempenhado por todos que buscam a desalienação.

A arte como uma ação cultural não está expressa nos discursos, mesmo quando se junta à noção de educação política, formando um novo conceito – *arteducação*, uma nova concepção de arte diferente daquela existente na escola regular. A fala do Educador 5 é elucidativa dessa análise quando diz que,

A primeira coisa que a gente não trabalha aqui no Axé é separar arte de educação, como a escola tradicional faz . Estamos vivendo um momento novo que a gente não quer separar arte de educação, tanto que a gente escreve arteducação juntos [...] é mais trabalhoso, dá mais trabalho, trabalhar o conceito de educação com a arte, é claro que a educação dos meninos com a arte traz uma magia diferente importante para os meninos. (Educador 5)

Esse trabalho de que fala o educador se deve ao fato de que seria preciso um grande investimento em formação que ampliasse o universo cultural, científico e artístico dos educadores a ponto dessa proposta não ser mais um elemento na educação do Axé, mas, concretamente, ser a concepção educativa do Axé. Encontramos indícios dessa proposta na educação em Freire (2006, p. 117-8), quando ele utilizou a arte para planejar o processo de alfabetização de adultos, valendo-se da pintura de Francisco Brennand para “introdução do conceito de cultura, ao mesmo tempo gnosiológica e antropológica”, de maneira que o grupo pudesse decodificar as expressões da pintura.

Embora os educadores percebam a importância da arte no processo educativo do Axé, porém não acreditam totalmente que a arte tenha um poder educativo que a torne única capaz de emancipar os/as meninos/as, como sinaliza o

Educador 2, ao dizer que a “arteducação experimentada aqui me mostrou que dá certo. Mas também essa própria experiência me mostrou que a gente aqui no Axé não utilize só a arteducação mais também outras possibilidades teóricas”. É importante frisar que a arte também pode ser usada para a opressão, como um elemento cultural a favor dos dominadores, essa percepção encontramos na fala de alguns educadores, isto se deve ao fato de que os objetivos educacionais da arte não estão claras na proposta educativa do Axé. Sobre essa questão o Educador 7 diz que,

A arteducação, porém sozinha não resolve nada, tem que ter o diálogo pedagógico. Eu venho com experiência aqui no Axé como educador e percebo que só a questão da arte não é bom, é preciso ter o diálogo – essa é a principal questão da nossa educação aqui dentro. Isto não quero dizer que a arte não educa, porém sozinha é muito pouco. (Educador 7)

Esses discursos dão conta de que as diversas linguagens artísticas que acontecem no Axé, como a capoeira, a dança, as artes plásticas, os instrumentos musicais, a moda precisam ainda de uma reflexão de cunho pedagógico para que de fato seja objeto de conhecimento e de emancipação dos/as meninos/as. A arte como objeto de conhecimento em Freire (1979, p. 89 – grifo do autor) significa que “[...] os alunos devem descobrir as razões que se encontram atrás da maior parte de suas atitudes em relação à realidade cultural, e assim enfrentá-la de uma maneira nova”, enquanto que “[...] os educadores adquirem uma capacidade de conhecimento crítico, muito além da simples opinião, ao *des-velar* suas relações com o mundo histórico-cultural no qual e com o qual existem”.

O referencial que aparece subjacente nos discursos sobre a *arteducação* é sem dúvida, o de Paulo Freire porque é percebido que a arte e, ao mesmo tempo possibilita, a *escuta* e o *diálogo pedagógico*. A *arteducação* é como se fosse o método de corporificar o diálogo, ambos se complementando e sendo o *quefazer*, com todas as contradições e incertezas que advêm da relação *arte* e *educação* no interior da proposta pedagógica do Axé. Os educadores compartilham das mesmas contradições em relação à *arteducação*, pois acreditam que a arte educa, porém duvidam de que ela sozinha concretize esse projeto.

Em Freire (2006, p. 117), a concepção de arte ajuda a resolver essa contradição, porque traz uma concepção política de arte como criação e recriação

da cultura e à arte-ducação, nesta visão, caberia conscientizar os educandos que eles também produzem a cultura e que esta tanto se corporifica em

[...] um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um grande pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana.

A capacidade educativa da arte se inicia por questões reflexivas em torno de que ela é ou não transformadora, bem como a quem ela serve, política e socialmente falando, antes mesmo de sua afirmação de que seja um princípio educativo, como sinaliza O Supervisor Pedagógico 2, ao dizer categoricamente que,

[...] quanto a arteeducação como princípio, a arte não é instrumento para se educar que a arte é a própria educação do diálogo. A arte tem força de transformar potenciais, em transformar competências para a vida. Estou falando de arteeducação. A arte desvela o que a lógica não dá conta. (Assessor Pedagógico 2)

7.3.2 Dimensão epistemológica

Nesta categoria estão as subcategorias relacionadas às teorias que embasam a educação social do Projeto Axé representadas por suas categorias analíticas, são elas diálogo, desejo, ação, mediação e emoção.

7.3.2.1 Diálogo Pedagógico

Nos discursos dos educadores está presente uma concepção de diálogo relacionada à Freire, inclusive percebem-se frases, categorias outras, enunciados. Está presente a ideia de que o *diálogo* não é um *monólogo*, que o *diálogo* é uma necessidade existencial, é práxis, e o amor é a condição do diálogo, que se dá a partir do momento que os indivíduos se respeitam a ponto de o processo de

emancipação seja algo natural, como defendia Freire (1987). A título de exemplo, o depoimento abaixo é bem ilustrativo dessa análise,

[...] para mim não existe educação sem diálogo principalmente na perspectiva do diálogo de Paulo Freire. O diálogo permite a interação entre menino e educador, o diálogo permite que ele fale de sua vida, dá sentido a educação. No monólogo nada funciona e a educação não liberta. Nesse ponto eu não vejo outra possibilidade educativa sem o diálogo, o diálogo no processo educativo é uma coisa básica. (Educador 4)

O diálogo é, em Freire (1979, p. 82-83), a relação dialética entre reflexão e ação, não é exposição de ideias e opiniões, consumo de conhecimento e saberes de uma pessoa ou grupo; mas, é o “[...] encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo”. Essa ideia está presente na fala de um dos educadores quando diz que o diálogo tem uma “intenção, não é um bate-papo, pois quando você está dialogando com o menino, você quer chegar em algum ponto, conscientizá-lo. Você está conversando, alfinetando [...].” (Educador 9)

Nesse mesmo discurso está presente ainda o reconhecimento de que não realiza o *diálogo*, por ser ele uma *conversa* que necessita de respeito às diferenças, como fica explicitado ao dizer que,

[...] hoje sinceramente para ter uma conversa melhor com o menino reconheço que a que realizo não ta bom, porque eu ainda trago muitos dos meus valores, dos meus padrões, pois dialogar é uma ação de respeito mútuo que visa a libertação dos meninos. (Educador 9)

Nos discursos sobre o *diálogo* aparece também como uma ação imposta, baseada na impaciência e no improviso, porém o educador tem consciência disso. Neste ponto, é que Freire (1979, p. 82-83) diz que para que haja o diálogo é preciso primeiro existir um grande amor pelos oprimidos, na sua libertação, pois o amor significa nessa concepção “[...] um ato de valor, não de medo, ele é compromisso para com os homens.”

O diálogo é também percebido tanto como um elemento de interação, aprendizagem, possibilidade concreta de construção de cidadania dos meninos, como uma ação que estabelece o vínculo afetivo entre educador-educando. Nessa

concepção, o diálogo aparece num forte apelo político-pedagógico-afetivo, como expressa um dos educadores ao dizer que:

O diálogo é um instrumento que o sujeito educa e é educado ao mesmo tempo. No diálogo eu aprendo com o sujeito, o sujeito aprende sobre mim e aprende sobre si mesmo. Aqui existem teorias sobre cidadania e teorias da educação formal, esta última ajuda a gente a dialogar profundamente de forma política com o outro. Quanto ao vínculo, eu percebo como algo que me permite ter vínculo com o sujeito no processo de diálogo, pois no próprio diálogo o sujeito vai revelar coisas dele enquanto sujeito que tem uma intenção política. Esse sujeito vai dialogar, dialogar no sentido de resgatar o que está sendo pensado. (Educador 5)

O sentido político-pedagógico do diálogo seria o que Freire (1983) chama de uma clareza política e educacional, no sentido de manter uma atitude de crítica em relação à política questionando-a para que, como e a serviço de quem essa política existe e em relação à educação seria a constante coerência e vigilância no trato da organização curricular e das práticas educativas, aparentemente, neutras. Sobre essa concepção o Assessor Pedagógico 2 diz que,

Paulo Freire acreditava que o diálogo era uma forma política de exercer o conflito e que ele é o próprio processo pedagógico. Ele entende o conflito como algo do próprio processo pedagógico e da relação humana, quanto mais você escuta uma pessoa, verdadeiramente escuta na hora da resposta você nunca é autoritário. Então, a escuta implica em respeito, é uma ação político-pedagógica [...]. (Assessor Pedagógico 2)

Essa é uma forma de *escuta* para a libertação dos oprimidos, como pensava Freire (1996), pois a *escuta* não significa ouvir sem interferir, ouvir e mantendo uma falsa atitude de respeito em relação ao outro, não é autoritarismo, mas é antes de tudo decodificar situações, ideias, ações que oprimem mais do que libertam. Essa visão está presente na afirmação de um dos educadores, quando diz que

[...] Paulo Freire pensa o sujeito político que a partir de uma fazer pedagógico que leva o sujeito a autonomia [...] A escuta é importante, pois não é o educador que vai dizer o que ele precisa dizer, mais eu escuto e devolvo. (Educador 6).

Freire (1987, p. 112-113), ensina que o diálogo se dá sob condições pedagógicas concretas, como investigação e problematização de temas geradores.

Nesse processo cabe ao educador “[...] não apenas ouvir os indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo”. Essa compreensão do modelo científico de Freire encontramos no depoimento de um dos assessores:

O diálogo é a chave da proposta político-pedagógica do Axé, agora para você achar essa chave tem que prender no vínculo, sem o vínculo não existe aprendizagem [...] É tarefa nossa com eles através da escuta e do diálogo é decodificar o que ouvimos, organizar o que ouvimos, os problemas, as situações e devolver em forma de novas questões, problemas, de maneira que com a gente os meninos a organizem tomando consciência da situação, dos problemas [...].
(Assessor Pedagógico 2)

A prática concreta do diálogo pedagógico deve levar em consideração o respeito às diferenças, que é uma prerrogativa do pensamento educacional de Freire (1987, p. 81), quando defende a igualdade entre os homens, para que possam ser sujeitos dialógicos e, portanto, que nem seja preciso falar de que não se respeita as diferenças étnicas, sexuais, etárias dentre outras, pois “[...] se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles.”

Dois educadores, nessa mesma linha de raciocínio, dizem:

[...] usamos o diálogo o tempo todo, escutando os meninos, tendo uma posição de respeito para com eles. Tudo isso devemos a Paulo Freire que nos ensinou que é possível educar sem ter preconceitos.
(Educador 10)

O diálogo não é uma conversa entre duas pessoas, é mais do que isso, é o respeito às diferenças, é a reflexão que fazemos juntos da sociedade e tudo que a rodeia, com todas as suas injustiças
(Educador 13)

Essa noção de respeito e consideração do outro como igual é o que Freire (1995, p. 42-43) diz na análise do *Programa de Alfabetização em São Tomé e Príncipe*, que “[...] a compreensão da cultura e do seu papel, tanto no processo de libertação quanto no da reconstrução nacional; o problema da identidade cultural, cuja defesa não deve significar a rejeição ingênua à contribuição de outras culturas”, pois estas devem estar presentes em qualquer programa de alfabetização e de educação geral.

Em Freire (1987, p. 81, grifo do autor), o diálogo pedagógico é uma ação de profundo amor entre as pessoas em processo de libertação, pois “[...] ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é conseqüência óbvia”.

7.3.2.2 Mediação

De maneira geral, encontramos nos discursos dos educadores alguns elementos, conceitos e categorias do referencial teórico de Vygotsky, porém sem muita consistência epistemológica, não se constituindo um conhecimento estruturado desse referencial. A categoria mediação, ZDP, ZDR e outras estão presentes, porém sem a explicitação clara dos seus conceitos, como percebemos em um dos depoimentos dos educadores quando fala:

Vygotsky com a sua ideia de mediação, zona de desenvolvimento proximal e fala da questão da intersubjetividade e intrasubjetividade [...]. Estas ideia ouvimos muito na análise da nossa prática e são definidas como um processo que permite melhor a prática nossa aqui no Axé, pois entender como a criança se desenvolve e aprende é essencial para qualquer educador. (Educador 9)

Na compreensão de Vygotsky (1994, p. 11-113), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a dimensão que explica como ocorre a aprendizagem e desenvolvimento da criança, que se corporifica em dois níveis: Nível de Desenvolvimento Real (NDR) que é a capacidade mental da criança de realizar as coisas sozinhos e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), que ainda a inexistência dessa capacidade a criança para realizar as coisas precisa da ajuda de outra pessoa. A relação dialética de ambas constitui a ZDP, sendo que NDR é retrospectiva, enquanto a NDP é prospectiva. A inter e intra-subjetividade ou também conhecido como inter e intrapsicológico são o processo de internalização de conhecimento entre as pessoas e depois ocorre internamente nos indivíduos.

Esse referencial, segundo os educadores, aparece quando da análise da prática, um momento em que os educadores discutem sobre suas ações a partir de

determinados pressupostos. A teoria de Vygotsky entra nesse processo, servindo à reflexão educativa, como exemplifica o educador abaixo,

[...] falamos da psicologia de Vygotsky quando há necessidade, na discussão do planejamento, reuniões [...] uma vez ou outra a gente faz uma relação aqui e ali com a nossa prática educativa, principalmente quando da análise da prática que acontece as vezes semanalmente outras vezes quinzenalmente, mas penso que a mediação é algo que está ligado com a relação entre educador-educando, quando nos ajudamos em algum momento esse meninos e essas meninas nos seus problemas e que são muitos, requerendo do educador o tempo todo uma posição de socorro para com eles. Mediamos quase tudo desde pequenas coisas, como a indisciplina até os conflitos, agressões e outras coisas. (Educador 10)

A mediação é percebida pelos educadores como a sua própria ação de intervir e solucionar problemas do seu cotidiano de trabalho com os/as meninos/as, conforme expressa o Educador 1, ao dizer que

[...] a mediação põe isso, põe essa relação, por exemplo, o educador media a relação dos meninos com a família, o menino com a escola, etc. A gente faz a mediação desses processos educativos. A palavra mediação não significa resolver, mais a de instaurar um processo de educação, de conversa, de diálogo [...]. (Educador 1)

Em Vygotsky (1994, p. 72-3), a mediação é uma intervenção de instrumentos e signos na relação entre sujeito e objeto. Os instrumentos se referem ao cultural, portanto é um dado externo e os signos (linguagem) são dados internos que ajudam a incorporar o cultural. Para Oliveira (1993, p. 33), os instrumentos e os signos assumem a função mediadora construindo os PPS e para isso é preciso que esses elementos mediadores se transformem ao “longo do desenvolvimento do indivíduo”, pois eles se constituem em “funções psicológicas mais sofisticadas.”

Na visão dos educadores, eles é que são os mediadores do processo educativo, principalmente quando da solução dos problemas dos/as meninos/as. Essa é uma questão crucial para o educador já que ele é que está à frente da batalha, sendo o responsável por toda a vivência dos/as meninos/as no interior do Axé. O depoimento abaixo, confirma essa análise,

Eu vejo essa questão de mediação aqui no Axé como uma situação que precisamos ajudar os meninos quando eles estão em conflito,

passando por uma perseguição ou quando não quer fazer uma atividade, está agressivo [...]. (Educador 4)

No contexto da Teoria de Marx, e por extensão a de Vygotsky, não seria o homem o mediador entre a natureza e ele mesmo mas, segundo Marx (1994), o *trabalho* como categoria ontológica é que media homem-natureza num processo dialético em que ambos se transformam. Esse processo de transformação é um dado sociocultural e também psicológico no sentido de que mecanismos mentais são ativados pelo processo de intercambiamento, que estão presentes os instrumentos e signos que assumem a função mediadora, como defende Vygotsky (1994). Mas, é verdade que o adulto assume uma função auxiliar externa importante de estimular a dinâmica dos instrumentos e dos signos no processo de internalização da cultura, trabalhando na chamada ZDP ou mais especificamente na NDP. É elucidativo desta questão o que Vygotsky (1994, p. 60) fala:

[...] as operações com signos aparecem como o resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. *Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas.*

Nessa concepção, o educador potencializa a ZDP da criança através de um trabalho pedagógico intencional, de maneira que a criança internaliza os conteúdos científico-culturais, socialmente elaborados. Os estudos de Saviane (1991) apontam que a ação educativa é que é o elemento de mediação da prática social, também Duarte (1993, 2007) diz que à prática educativa cabe assumir o papel de mediadora porque cria nos indivíduos “necessidades cada vez mais elevadas, que ultrapassam a esfera da vida cotidiana [...] e situam-se nas esferas não-cotidianas da prática social[...]”. Portanto, consideramos que nos discursos dos educadores a visão de educador –mediador contempla apenas uma parte das proposições vigotskynianas, mas é verdade também que encontramos nesses discursos contradição em torno dessa questão, como observamos no depoimento do educador abaixo quando diz que,

A mediação para a gente poder conversar com o menino a gente tem que mediar, escutar, brincar e na atividade a gente não pode deixar o

menino sozinho, livre. E você quando participa o menino percebe que você está conquistando o mesmo através da mediação. Mediar é você interagir com o menino, é fazer a escuta dos seus anseios, é dialogar [...]. (Educador 3).

Vejamos que, ao mesmo tempo que o educador se coloca como mediador, também diz que são as atividades educativas e o brincar (que Vygotsky considera um importante elemento de constituição de processos psicológicos superiores), que também assume essa função. O brinquedo é um instrumento que media a relação social da criança, mesmo sendo uma atividade simbólica, como sinaliza Vygostky (1994), assim como é as atividades educativas. Também está evidente que nesses discursos a *mediação* ancora-se no *diálogo pedagógico* e na *escuta*, (observamos que a categoria escuta aparece em todo o discurso desvinculada do diálogo, como se fossem dicotomizadas, não formando um par dialético) indicando forte relação com o referencial freireano.

Essa é uma questão que merece análise, pois acreditamos que a concepção da psicologia sociocultural de Vygotsky tenha muito a contribuir para a reflexão do diálogo pedagógico, explicando se se trata de um instrumento ou de um signo de internalização de conhecimento, o que não está explicitado no pensamento pedagógico de Freire. O instrumento, na teoria de Vygotsky (1994, p. 73), seria uma atividade prática, um “meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza”.

7.3.2.3 Emoção

Nos discursos dos educadores sobre o referencial walloniano não encontramos também um conteúdo estruturado, embora estejam presentes palavras como *emoção*, *afetividade*, postas a partir das vivências e relações concretas dos educadores com os educandos. Observamos que a palavra *emoção* ora se distancia, ora se aproxima do conceito de Wallon, o que não significa que esteja referendando o modelo científico desse teórico.

Os educadores não concebem a *emoção* como uma teoria da aprendizagem, como postulava Wallon, embora eles constantemente falem em

emoção e afetividade. Defendem que as *emoções* precisam ser educadas e nesse processo o Outro precisa ser conquistado pelos bons afetos. Tem a exata noção de que a afetividade é uma construção entre pares que estabelece o vínculo. O depoimento abaixo esclarece essa questão quando diz:

acho que as emoções podem ser educadas. Eu não tenho leitura sobre Wallon e a sua teoria da emoção, mas acho importante para a prática educativa com os meninos e meninas em situação de risco social, pois o educador precisa considerar o outro, esses meninos e meninas precisam de serem conquistados e é pelo afeto que isso acontece e que vai permitir que eles se tornem pessoas, uma pessoa solidária. A afetividade contribui na construção desse sujeito, por isso é que considero que o vínculo compõe-se de emoção, afeto, diálogo. É uma mistura de afetos... É isso, isso é afeto. (Educador 1)

Para Wallon (1995, p. 143), as “emoções são a exteriorização da afetividade [...] e fazem dela instrumento de sociabilidade cada vez mais especializada”, o que significa dizer que as emoções estão no centro das relações sociais, culturais e educacionais movendo os homens tanto em direção a si mesmo como em direção ao Outro. As emoções estão no transcurso das ações, comunicações e desejos humanos. Ela permite, na visão walloniana, o desenvolvimento e aprendizagem da criança, portanto mesmo que ignoremos a sua presença no mundo, elas existem porque somos seres de relações.

Nos discursos dos educadores, percebemos a contradição quando falam de afetividade, pois ora atestam a sua importância na relação educador-educando, ora dizem que ela é um perigo quando não (re)direcionada para que os desafetos se tornem afetos, como expressa um educador quando diz que a

[...] construção que as nossas meninas e meninos têm de afetividade é muitas vezes especulativa e isso não é saudável e aí a gente tem que fazer a mediação para que ele construa outra afetividade de maneira que eles saibam que os afetos, as emoções se constroem com o outro [...]. (Educador 2)

A dimensão desses afetos apontados pelos educadores está relacionada com aquilo que Wallon (1999c, p. 161-2) diz que as emoções são sociais, porque nas relações construímos boas e más relações que desembocam em afetos e desafetos, porém mesmo sendo desafetos aprendemos com elas, porque as emoções como “são a exteriorização da afetividade”, são elas que afirmam a

autonomia dos sujeitos. E o processo de autonomia requer sempre o embate com o Outro porque este também está em construção social de sua autonomia.

Esse mesmo educador diz ainda que afetividade não rima com vulgaridade, e que é no processo educativo que o/a menino/a vai mudando suas relações afetivas tornando-as positivas, boas ou pelo menos aos olhos da Instituição aquela desejável, socialmente, como expressa o educador dizendo que

[...] ele [o educando] vai se constituindo como pessoa, se preservando, se relacionando com o Outro, se mediando com as coisas que estão em sua volta – isso já é afetividade que não tem nada a ver com vulgaridade, isso já seria outro sentimento. (Educador 2)

Há que se lembrar que esses/as meninos/as tiveram uma construção afetiva bastante conflitiva no meio social em que viviam, entre afetos e desafetos, sofrendo constantes agressões fora e no interior da família desestruturada, indiferença dos pais, familiares e outros em relação a presença deles no mundo, que misturados a outros determinantes resultou em muitos desafetos. Essa questão traz muitas implicações socioeducacionais, uma delas o não respeito àquelas pessoas que procuram ajudá-lo. Outra questão também é que o comportamento indesejado, que aparentemente demonstra a construção de afetos negativos, não significa que de fato o seja, mas apenas pode estar escondendo uma necessidade de compartilhamento ou construção de afetos positivos, mas que não podem transparecer na relação do/a menino/a com o Outro porque seria sinal de fraqueza.

Essa é uma questão que liga a afetividade ao meio, como bem lembra Wallon (1999c, p. 170) quando diz que o meio sociocultural constrói a existência coletiva e individual, através da relação dialética de diferenciação-aproximação das pessoas, por ser um conjunto de “circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais. Ele comporta condições físicas e naturais, que são, porém, transformados pelas técnicas e pelos usos do grupo humano correspondente”. O meio sociocultural ensina e compartilha afetividade, linguagem, percepções, representações, dentre outros.

Ainda falando da visão negativa que os educadores tem do afeto na sua prática educativa, percebemos que essa é uma questão de preconceito, como verificamos no depoimento de um dos educadores quando diz que “não vou pelo caminho da afetividade [...], acho que a afetividade não é o certo”. (Educador 6)

Segundo ele, porque os afetos impedem, muitas vezes, que os/as meninos respeitem os educadores. Observamos que aí está um equívoco e desconhecimento do papel dos afetos na prática educativa, como fica mais evidente ainda quando o mesmo educador diz que,

[...] se eu fosse pela afetividade eu não mais conceberia a minha profissionalidade, porque a afetividade ela não está aflorada, então eu vou pelo caminho da ética, como educador tenho o dever então de retomar a negociação. (Educador 6)

As negociações, as regras estabelecidas socialmente são todas eivadas de relações afetivas, estas, segundo Wallon (1999), orientam as ações individuais e coletivas, porque formam e orientam a consciência. Quando o Assessor Pedagógico 2, diz que “[...] particularmente somos seres de picuinhas, de simpatias, antipatias e o próprio Lacan disse que sem o afeto não se chega à compreensão do outro. Você precisa encontrar afetos, encontrar outro que diz que gosta de você”, na realidade reconhece que as relações afetivas são cheias de contradições, mas que sempre estará presente em qualquer grupo social.

Sobre isso, Wallon (2007, p. 94) afirma que a afetividade ao deixar suas marcas na consciência, conseqüentemente a conduta coletiva dos indivíduos expressarão essas marcas, porque lhe dá coesão enquanto grupo, pois “antes de mais nada, a ação coletiva só pode existir por meio delas. Por isso, as civilizações primitivas estão cheias de exercícios, ritos e cerimônias destinadas unicamente a confirmá-las, a sujeitar cada indivíduo a elas”. Porém é verdade que as regras substituem a coesão pela emoção, posto que as regras existem para suprimi-la, como adverte Izabel Dantas (1996, p. 66), ao afirmar que as emoções tendem a diminuir “conforme o grupo social disponha de outros recursos (técnicos e intelectuais) para garantir coesão e adaptação ao meio”.

Nos discursos sobre afetividade e emoção, aparece a relação com a noção de vínculo positivo e negativo significando os afetos e desafetos que podem ser construídos na relação educador-educando, como expressa a fala do educador:

O afeto penso que está na base do vínculo positivo ou negativo que construímos e na prática educativa do Axé não é diferente. A afetividade para mim é se sentir bem e fazer com que o menino se sinta bem, dialogando com ele e ele com o educador[...]. (Educador 4)

A afetividade é o vínculo que liga as pessoas umas às outras como um modo de sobrevivência dessas, isto ocorre desde a fase infantil até a adulta, segundo Wallon (1999b, p. 146), pois é graças ao sistema expressivo (emoções) que a criança consegue chamar a atenção do adulto e assim sobreviver.

A afetividade na relação educador-educando aparece como um *estado de bem estar, um querer bem a alguém*, uma relação de cumplicidade que estabelecer uma prática educativa positiva e, ao mesmo tempo, as expressões emotivas não são iguais entre os educadores, diferenciando muito entre eles; pelo menos é o que indica o discurso de um dos educadores quando afirma que sem bons afetos não existe relação de respeito entre educador-educando.

Tem educadores mais sinestésicos que pegam o menino, acolhem com acolhimento físico e com palavras. Outros educadores não, e nem por isso deixa de acolher, tem educador com discurso fantástico de fazer o menino chegar a responsabilidade e conseqüentemente isso com muito diálogo. O que eu não vejo muito na educação de rua é o educador bruto o tempo todo, aliás ele não funciona, moralista. A moral pela moral, imposição da moral ela não funciona. Por isso que esse afeto é importante seja no discurso, seja numa prática mais sinestésica, sem afeto o educador de rua está fadado ao fracasso. Os meninos vão rejeitar o educador. (Educador 9)

Mas, também está presente aquela ideia de que os educadores não podem se envolver afetivamente com os/as meninos/as, para que isso não traga problemas para o educador e educando e para a própria Instituição; como afirma um educador ao dizer que “[...] acho que a gente não pode estar trocando as coisas, não podemos nos envolver demais com os meninos” (Educador 7). Aqui está expressa uma preocupação do educador com as relações amorosas que podem acontecer entre educador e educando e que, legalmente e institucionalmente, são abominadas e trazem prejuízos ao processo educativo.

Ainda nos discursos sobre emoção e afetividade, observamos que sempre esses conceitos vêm junto com a ideia do diálogo, dando a entender que este o concretiza ou faz acontecer na prática educativa do Axé. Também parece estar claro que quando os educadores falam da emoção e da afetividade não se reportam ao referencial de Wallon, falam no senso comum, conceituam como qualquer pessoa conceituaria e mantém uma ideia de *emoção* a partir de suas vivências afetivas, sabem que os afetos estão presentes na vida das pessoas.

Nos discursos observamos também um certa súplica por uma formação mais sistemática em torno desse referencial, que, segundo os educadores, os ajudariam a melhor lidar com a própria educação social da instituição e, conseqüentemente, com os/as meninos/as que são atendidos/as, pois a *análise da prática* é uma ação importante no processo de formação dos educadores, porém insuficiente para dar conta da complexidade desse referencial e de outros.

7.3.2.4 Ação

As categorias: *esquemas cognitivos, assimilação, acomodação e adaptação*, bem como a ideia de *construtivismo* embora presentes nos discursos dos educadores, não estão definidos e explicitados como estão presentes no processo educativo do Axé. Outras vezes, a compreensão do referencial piagetiano aparece pelo viés da psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro. Acertadamente, o construtivismo é definido não como um método, e sim como uma teoria; porém percebemos equívocos em alguns depoimentos quando o compreende pelo viés da pedagogia, como, por exemplo, na fala do Educador 1:

O construtivismo não é um método, é uma proposta pedagógica. Estou convencida aos poucos de que é uma proposta dentro da perspectiva da alfabetização. Piaget orienta, defende que a criança, que o seu processo cognitivo vai se construindo através de hipóteses que ela vai elaborando no ato de ler, de conhecer, de escrever. A alfabetização dentro dessa proposta utiliza as etapas da pré-silábica, silábica, alfabetiza de maneira diferente – o menino vai escrevendo primeiro como ele imagina que seja a escrita e não como o professor quer (quando está dando os códigos, as letras, de leituras, etc.). Para ler, músicas, diálogos. Para ele ir lendo, pois na medida em que ele vai lendo vai questionando, novas palavras, vai criando tópicos de como escrever, de como ler. (Educador 1)

O construtivismo é uma teoria que busca compreender o desenvolvimento cognitivo da criança, mais especificamente como ela aprende. Na visão de Piaget (1976), é uma construção cognitiva que passa por fases de desenvolvimento sucessivas e tem como resultado final o processo de reversibilidade que seria a capacidade da cognição fazer operações inversas e recíprocas. Bárbara Freitag

(1993, p. 27) esclarece que o construtivismo defende como pressuposto de que as estruturas cognitivas, como as de pensamento, julgamento e argumentação “são o resultado de uma construção realizada por parte da criança em longas etapas de reflexão, de remanejamento”, originado da “ação da criança sobre o mundo e da interação da criança com seus pares e interlocutores”.

Em relação à alfabetização na versão construtivista, a aprendizagem é uma construção a partir da ação da criança com o meio e com o Outro, significa que a sua escrita e a sua leitura não serão um dado fornecido pelo professor através de tarefas repetitivas, que recorram à memorização de letras e sons; mas será uma ação intensa da criança sobre as diversas formas de escrita e leitura intermediadas pelo professor que põem à prova as melhores e mais ricas atividades educativas.

Em alguns discursos, percebe-se a relação do referencial piagetiano a ação educativa concreta (brincar, dança, jogar capoeira e outras atividades pedagógicas) e a noção que o Axé toma de sujeito de conhecimento que está na sua proposta pedagógica, como expressa um educador:

[...] pensar no sujeito do conhecimento, como a criança e o adolescente tem a capacidade de pensar, de aprender, de construir o seu próprio conhecimento, é buscar em Piaget o caminho para isso. E como Piaget propõe isso? Através do brincar, participação de atividades práticas etc.[...] Piaget fala da transição do conhecimento, dos esquemas de aprendizagem, dando conta de que os sujeitos dão saltos no seu processo de conhecimento. (Educador 6)

Piaget (1972) reconhece que as técnicas que o homem usa para conhecer o mundo são essenciais, porém elas não teriam valor se as estruturas cognitivas não preexistissem; pois as operações de assimilação e acomodação é que fazem com que o homem atinja o conhecimento que será sempre por aproximação. Isso vale para a prática educativa que nessa concepção deve levar em consideração os estágios de desenvolvimento da criança, já que são neles que ocorrem toda a ação cognitiva que desemboca no pensamento conceptual.

Essa concepção de *ação cognitiva* não é percebida nos discursos dos educadores, enquanto nos discursos de um dos assessores a ação se apresenta em sua concepção política,

Quando Piaget diz que não existe conhecimento se não houver ação. A ação para compreender e fazer para compreender. É a

compreensão que molda o fazer e este modifica a compreensão. E aí volta novamente uma relação dialética e Paulo falava dessa relação. Piaget falava em formar a consciência, Paulo Freire fala em formar cada pessoa. Sei que existe um preconceito em relação a Piaget, - esse cara não fala em social, ele não pensa em social, agora está sendo revisto. Ele pensava em questão da interação social. Ele pensava nesta questão do processo reflexivo numa forma dialética de ir e vir. (Assessor Pedagógico 1)

Percebemos neste depoimento uma contradição de fundo epistemológico quando faz a junção de Piaget e Paulo Freire. Embora tenha clareza que o social de Piaget se distancia de Freire, continua a contradição de relacionar a interação social à dialética, bem como a noção de desenvolvimento as ideias marxistas. Esse equívoco também encontramos nos discursos dos educadores, como está exemplificado no depoimento abaixo,

a psicologia de Piaget do desenvolvimento da criança se dá pela via da dialética de conhecimento, muito próxima das ideias marxistas sobre a vida. Os esquemas cognitivos são processos que permitem a criança aprenda, na ação com o outro [...]. (Educador 13)

Observamos não só neste depoimento como em outros que aprendizagem é desenvolvimento e desenvolvimento é aprendizagem, como se fossem processos dialéticos na epistemologia piagetiana, quando na realidade não é, como sinaliza Vygostsky (1994, p. 103), dizendo que Piaget considera que “[...] os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento”.

O próprio Piaget (1983, p. 211) diz que o desenvolvimento espontâneo ou psicológico por ser o “desenvolvimento da inteligência mesma: o que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi ensinado, mas o que ela deve descobrir sozinha [...]”. Posição essa contrária a de Vygotsky (1994) que acreditava que desenvolvimento e aprendizagem mantêm uma relação dialética na constituição da inteligência da criança.

Os educadores têm a exata noção de que a psicologia de Piaget fala dos estágios de desenvolvimento, que seria aquela ideia que as crianças estarão aptas a aprender determinados conteúdos quando alcançarem uma certa idade, como expressa o Educador 3, dizendo que compreender as questões da

[...] faixa etária das crianças, do seu processo cognitivo é de suma importância para que a gente possa propor atividades educativas para os meninos de maneira que possam melhor assimilar e acomodar os conhecimentos passados. (Educador 3)

Encontramos também nos discursos denúncias de que não existe formação sistemática sobre esse referencial e que isso inviabiliza uma ação pedagógica no interior do Axé mais voltada para a construção do conhecimento pelos educandos. O depoimento do Educador 2 diz que as ideias de Piaget “estão ainda distantes da formação do Axé, talvez seja porque estamos muito ligados a prática educativa de Paulo Freire”, já o Educador 4 diz, contundentemente, que

O que eu sei de Piaget não foi adquirido aqui no Axé, mas de cursos que fiz fora do Axé, de leituras própria que às vezes faço para melhor compreender a educação, principalmente porque fiz o magistério no ensino médio e desde lá já ouvia falar em Piaget. Sei que ele tem uma teoria interessante na área de construção de conhecimento da inteligência infantil. Porém aqui no Axé não me lembro de formação específica sobre Piaget. (Educador 4)

7.3.2.5 Desejo

Nos discursos dos educadores sobre o *desejo*, observamos argumentos contraditórios desde aqueles que consideram como algo indefinido até aquela que o considera de difícil apreensão, como sinaliza um educador ao falar que “em relação ao referencial de Lacan com bases na idéia de desejo. Eu não tenho muitas leituras [...], mas vou ser sincero eu não domino essa teoria, eu não sei muito sobre esse teórico, como fazer que ela aconteça na prática”. (Educador 4)

Essa dificuldade de compreender o desejo nessa perspectiva não é privilégio desses educadores, pois Lacan (1999, p. 324) diz firmemente que o desejo pertence ao campo do inconsciente e como tal é de difícil apreensão, pois “[...] a relação do homem com o desejo não é uma relação pura e simples de desejo. Não é, em si, uma relação com o objeto. Se a relação com o objeto estivesse desde logo instituída, não haveria problema para análise.”

Ratificando essa questão a partir de um outro depoimento, observamos que um dos educadores entrevistados é mais incisivo ainda ao afirmar que

Lacan eu desconheço, acho difícil, foi colocado na nossa formação, porém eu desconheço como é a sua teoria [...], sei que para eu trabalhar no espaço da rua é preciso eu primeiramente trabalhar com o desejo dos meninos. [...] também usamos estratégia para conseguir resolver os problemas dos meninos, sendo que em alguns momentos a gente vai batendo na mesma tecla até que a gente vai conseguindo resolver os conflitos que se passa no menino. (Educador 3)

Aqui está um equívoco quando sublinearmente indica a função do educador – de educar e de psicanalisar, como sabemos tarefa difícil de ser exercida, ao mesmo tempo, por uma única pessoa, principalmente porque demanda anos de formação especializada e tácita, com forte embasamento teórico-metodológico.

Além dessa formação cultural-científica, o psicanalista deve ter, segundo Freud (1978, p. 23), uma “rigorosa fé no determinismo da vida mental. Para ele não existe nada de insignificativo, arbitrário ou casual nas manifestações psíquicas”, enquanto o educador social, segundo Graciani (2001, p. 208) , deve ser “um mediador do diálogo do educando com o conhecimento [...]”.

Outro discurso presente sobre o *desejo* é aquele que o tem como solução para todos os problemas de ordem material e psíquica dos meninos; desde que desvelado, como, por exemplo, aquelas faltas que não os deixam desejar condições de vida melhor, como expressa um educador:

O desejo entrar na solução de alguns problemas psíquicos dos meninos e meninas, dando algumas diretrizes para as nossas ações [...]. Eu vejo o desejo como uma coisa que estar velada e que você não sabe explicar, é diferente da necessidade, por exemplo, de comprar [...], você vai tentando preencher, é uma coisa difícil de explicar porque eu não tenho uma base psicanalítica, mas eu penso que é isso o desejo. É uma coisa que você sente que você quer, que você não sabe direito o que é. (Educador 1)

Segundo Lacan (1999, p. 337), o desejo não se deixa ser visto, mostrado porque ele usa uma *máscara*, como o sonho, por exemplo, que muitas vezes é um sintoma de um desejo recalcado, além disso o desejo não se refere a nenhum objeto concreto e a “idéia de máscara significa que o desejo se apresenta sob uma forma ambígua, que justamente não nos permite orientar o sujeito em relação a esse

ou aquele objeto da situação”; logo, o desejo na dimensão da demanda será sempre algo faltante, nunca será preenchido por não se tratar de uma necessidade.

Neste sentido, os discursos dos educadores sobre o desejo mostram que este se apresenta muito mais como uma *necessidade* do que uma *demand*a, portanto passando de uma relação do inconsciente, como pensava Lacan (1995, 1996, 1999) para uma relação mais material, de suprimento de algo que falta concretamente e que precisa ser suprida, como, por exemplo, o alimento, as vestes, a família estruturada, escola. Essa questão é exemplificada ainda quando o educador diz:

No desejo eu vejo que existe a possibilidade de um desejo filosófico, de um desejo que todos nós temos, um desejo de emancipação, de sair da situação sócio-política e econômica que estamos vivendo. Na fala dos meninos, eu percebo que eles têm o desejo imediato de poder sair daquela situação para ajudar a mãe. Esse é um desejo que os meninos colocam que é fundamental dentro do processo de emancipação da educação do Axé. Essa forma que eu penso o desejo diria que seria o motor, um motor que gera vida dia após dia que impulsiona o menino/a as atividades nas oficinas. Tem meninos que colocam na frente de tudo o desejo de mudar porque que rajudar sua mãe. (Educador 5)

Ratificando, a necessidade está ligada à questão de ordem material e pode ser suprida, portanto é dirigida a um objeto específico, diferente da demanda que não se refere a nenhum objeto que o satisfaça, por isso é que ele sempre será faltante. Sobre isso, Dör (1992, p. 146) diz que o desejo se estrutura “de demanda em demanda”, pois “como desejo de um objeto impossível que está além do objeto da necessidade; objeto impossível que a demanda se esforça para querer significar”. Em Lacan (1999, p. 281), a demanda é dirigida a um Outro “aquele de quem algo é exigido, mas também aquele para quem essa demanda tem um sentido”.

Nos discursos dos educadores falta clareza em relação ao *desejo* como *necessidade* e *falta*, diferente dos discursos dos assessores, que delimitam o espaço de ambos quando dizem que,

[...] é algo que você sacia, você tem necessidade de uma casa para morar, você trabalha, ganha dinheiro e comprar; precisa de um carro [e ao mesmo tempo] pode ser uma falta também que você nunca vai saciar. (Assessor Pedagógico 1)

[...] a gente quando fala de desejo não está falando de uma dificuldade material, mas de algo do inconsciente [...]. E o desejo na dimensão do inconsciente ligado a falta que não é necessidade. Falta que não é uma coisas negativa. (Assessor Pedagógico 2)

A ideia presente em ambos os depoimentos é de que tanto a *necessidade* como a *falta* está ligada à noção de afetividade, compulsividade e impulsões humanas e que a *falta* é do inconsciente e a *necessidade* da sobrevivência natural do organismo.

A afirmação de um dos educadores quando diz que “o desejo do menino é uma necessidade que ele sente de mudar de vida e isso ele precisa ter, até mesmo para estar no lugar que desejar estar” (Educador 10), está falando de uma ação político-pedagógica, concreta que viabilize uma mudança ou transformação de vida desses meninos e meninas, não é na dimensão do inconsciente, já que todos, independentemente da condição material que têm, sofrem das influências do desejo que está “instalado numa relação com a cadeia significante, que ele se instaura e se propõe inicialmente na evolução do sujeito humano como demanda [...]”, segundo afirma Lacan (1999, p. 262).

O *desejo* nos discursos dos educadores está associado, algumas vezes, na categoria *diálogo*, porque eles acreditam que a compreensão dos desejos dos/as meninos/as se dá pela processo da escuta do educando quando falam sobre algo, sobre suas vidas.

A escuta pedagógica é para propor ações pedagógicas, que na sua essência, mesmo quando transformadora, visa moldar os indivíduos para um dado projeto histórico de sociedade. Para Freire (1987; 2006), ela parte de uma intenção pedagógica planejada e que visa a conscientização do grupo pelos sucessivos processos de problematização da realidade vivida imbricada com conteúdos culturais científicos que tenham sentido para o grupo em processo de libertação; já a escuta psicanalítica visa resolver os problemas do desejo reprimido, pela via da análise dos sonhos, das evocações livres, das transferências do paciente, dos atos falhos que são mecanismos de escuta utilizados para curar as neuroses e psicoses dos indivíduos, como defende Freud (1978, p. 23) quando afirma que,

O estudo das ideias livremente associadas pelos pacientes, seus sonhos, falhas e ações sintomáticas; se ainda juntarem a tudo isso o exame dos outros fenômenos surgidos no decurso do tratamento

psicanalítico e a respeito dos quais farei algumas observações quando tratar da transferência, chegarão comigo à conclusão de que nossa técnica já é suficientemente capaz de realizar aquilo que se propôs: conduzir à consciência o material psíquico patogênico, dando fim, desse modo, aos padecimentos ocasionados pela produção dos sintomas de substituição.

O *desejo* nos discursos dos educadores está associado, algumas vezes, na categoria *diálogo*, porque eles acreditam que a compreensão dos desejos dos/as meninos/as se dá pelo processo da escuta do educando quando falam sobre algo, sobre suas vidas.

O diálogo e a escuta na dimensão da psicanálise, como observamos na fala de Freud, não pode ser empreendida por qualquer pessoa e muito menos pelo educador que não tenha uma formação psicanalítica, mas pelo psicanalista, pois quando o educador diz que: “saber o desejo do meninos pelo diálogo é [...] o início de tudo, da prática educativa que se fundamenta com o desejo do menino, pois no diálogo tudo passa para o menino”. (Educador 8) Em outras palavras, entendemos que existe uma fragilidade na compreensão da teoria psicanalítica a ponto de transparecer nos discursos a crença de que com conversas com o educando seja possível desvelar ou chegar aos desejos reprimidos.

Essa é uma tarefa que não cabe ao educador, o que não significa dizer que este o psicanalista não possam andar juntos no processo educativo ajudando-se mutuamente para resolver questão de ordem psíquica dos/as meninos/as, como também defende Millot (1987, p. 140) quando diz que o “processo analítico e processo educativo podem coexistir se são conduzidos por pessoas diferentes”.

O *desejo* ainda aparece nos discursos dos educadores relacionados a outras categorias, por exemplo, o *vínculo* como pré-condição do *desejo* ou como elemento que estabelece uma boa relação entre educador-educando, como explica um dos educadores:

[...] o desejo vem se tem vínculo é porque ele o menino e a menina começam a desejar [...]. O desejo surge dessa mediação, ou seja, depois do vínculo é que ele [o/a meninos/as] começa a desejar e do educador ele espera uma coisa positiva. (Educador 2)

Independente de qualquer situação vivida pelos indivíduos, sentimentos ou ações são todos seres de desejo, ou seja o desejo como demanda existe antes mesmo de qualquer relação social traumática que os indivíduos passem durante a

sua vida, já que se forma na primeira infância quando a criança passa pelo seu Complexo de Édipo espaço de determinação da formação do sujeito na sua dimensão mais ampla, na formação da sexualidade, como explica Lacan (1995, p. 206) que “não basta que o sujeito, depois do Édipo alcance a heterossexualidade, é preciso que o sujeito, moça ou rapaz, chegue a ela de forma tal que se situa corretamente com referência à função do pai”.

O desvelamento do desejo dos/as meninos/as seria para os educadores o estímulo para que os/as meninos/as saíam da situação de risco que se encontram, como explica um educador:

O desejo é o fundamento da pedagogia aqui dentro, pois temos a obrigação de estimular o desejo dos meninos e das meninas para que eles queiram sair da situação que está [...] o educador trabalha muito nesta direção [...]. (Educador 13)

É como se o *desejo* fosse uma ação material que permitisse uma nova possibilidade de vida objetiva e subjetiva para os educandos. Essa ação se realizada, como já dissemos anteriormente, por um psicanalista realmente pode surtir efeitos positivos na vida concreta dos meninos, porque libertaria os desejos inconscientes e descobriria os “impulsos inconscientes [...], que passam a ter a utilização conveniente que deveriam ter encontrado antes, se a evolução não tivesse sido perturbada”, como sinaliza Freud (1978, p. 35).

Em resumo, o desejo está implicado em toda a vida do sujeito desde a primeira infância até a fase adulta e se manifestam nas atitudes dos sujeitos, nas suas neuroses, psicoses, afetividade, atos falhos. Embora o desejo seja da terra do inconsciente, a sua manifestação ocorre em forma de *máscara*, algo que nem sempre damos conta de que ali está uma manifestação do desejo. Sobre isso, Lacan (1999, p.338) diz que “esse caráter duplo do desejo inconsciente, que ao identificá-lo com sua máscara, faz dele algo diferente do que quer que se dirija para um objeto, é algo que não devemos jamais esquecer”, significa dizer que embora o desejo pertença à terra do inconsciente, não quer dizer que as suas manifestações não sejam visíveis na vida humana, e que as neuroses e psicoses dos indivíduos não tenham cura, porém, pela ação educativa, é quase improvável que isso aconteça.

7.3.3 Dimensão da Experiência

Pelas experiências percebe-se as atitudes dos educadores no trato da base epistemológica da educação social do Projeto Axé, principalmente em relação àquele referencial que compõe o núcleo central identificado na ALP. Uma representação, segundo Moscovici (1978), identifica-se também pela atitude dos sujeitos em relação ao objeto; pois a atitude é a própria representação do sujeito que o faz ter determinado comportamento, ação, postura diante do objeto vivenciado.

A atitude é uma tomada de posição que um indivíduo ou grupo em relação a um objeto. Segundo Moscovici (1978, p. 70-73), atitude “logra destacar a orientação global em relação ao objeto da representação social”; portanto, as experiências dos educadores foram reveladoras de representação do objeto: base epistemológica da educação social, pois indicaram como eles lidam com essa educação.

7.3.3.1 Experiências dos Educadores no trato com os referenciais teóricos

Quando pedimos para que os educadores falassem dos referenciais teóricos imbricados em sua prática e vivência com os/as meninos/as, observamos algumas contradições de fundo teórico-metodológico, envolvendo as categorias daqueles referenciais teóricos que compõem a base epistemológica da educação social do Axé.

Em relação ao diálogo pedagógico, observamos que o discurso é diferente da prática, pois o exemplo de como a escuta e o diálogo se fazem presentes na ação educativa do educador observamos que está na dimensão de uma conversa, um monólogo entre educador e educando, diferente do que Freire afirmava ser o diálogo pedagógico. O depoimento abaixo exemplifica essa análise:

O diálogo, por exemplo, eu converso com os meninos primeiro antes de começar a aula procuro saber de suas vidas, do que está acontecendo em sua família, no seu bairro, como está a marginalidade na área em que eles moram. Daí eu falo com eles que foi a percursão que me tirou das ruas, foi o Axé e daí começo falando da história dos instrumentos. (Educador 8)

Vejamos que a conscientização não se dá pelo simples fato de falar de determinado problema social que passa o/a menino/a ou que o país está passando ou mesmo a experiência do educador, mas ocorre, segundo Freire (1987), a partir de um processo pedagógico politicamente planejado para emancipação daqueles que vivem à margem da sociedade.

O diálogo adjetivado com o pedagógico dá uma outra dimensão a ele: uma qualidade pedagógica e tudo que se refere ao pedagógico tem uma intenção, seja para implementar uma ação alienadora ou desalienadora. Isso fica evidente quando Freire (1979, 1983, 1987, 1995, 2006) propõe os círculos de cultura para viabilizar a sua proposta de educação de adultos que se iniciava com a alfabetização a partir de elementos concretos que o grupo utilizava no seu dia a dia.

O diálogo no contexto da arteeducação aparece nos discursos dos educadores na dimensão do improviso, embora não totalmente distanciado dos pressupostos da educação dialógica em Freire. Isso fica evidente nos depoimentos dos 13 entrevistados, e a título de exemplo vejamos o que o Educador 3 diz:

[...] eu fui educando do Axé, de uma área que trabalha com a arteeducação que era de estampa. No desenho a gente trabalhava com a arte, com tudo isso. A gente desenhava o nosso bairro e quando a gente desenhava o nosso bairro se lembrava logo daqueles outros meninos do bairro envolvidos com as drogas. A gente colocava no desenho do bairro, esse menino e ao desenhá-lo a gente já vinha para a pedagogia, o educador mostrava para a gente a realidade. Traduzia o significado do perigo das drogas e tudo mais, o diálogo com a gente era profundo e vinha sempre com uma atividade de arte. A arte foi importante, ela é educativa; mas, não sozinha, se não houver o diálogo, o acompanhamento do educador. Ela sozinha não educa, se o educador não fizer sua parte, por exemplo, neste exemplo que dei do desenho do bairro se não tivesse um educador ali para me explicar a situação eu não teria sido resgatado. (Educador 3)

A prática educativa de pensar criticamente no local (bairro) onde o menino vive e trazer outras relações da dimensão histórica, social, antropológica, complementando com o estudo do meio é o início de um diálogo pedagógico conscientizador, precisa ser planejado e ser algo diário, esta como proposta do grupo, dos educadores para que as modalidades de arte tenham um sentido pedagógico, pois só assim se poderá falar de uma arteeducação, pois as regras de

um jogo ou de um arte podem estar a serviço da dominação e não o seu contrário, como pode crer algum educador.

Essas questões estão manifestas em outros depoimentos, como percebemos abaixo:

Nos educadores trabalhamos muito com o histórico do aluno envolvendo a pedagogia da autonomia por exemplo, na nossa prática na época que trabalhei na área de esporte percebemos que os meninos e meninas tinham o desejo de trabalhar com um determinado esporte mais não tinham autonomia para pedir, daí a gente começou a colocar na prática a pedagogia da autonomia para os meninos, questionando com eles se a gente deveria colocar ou não determinado esporte na área, porque deveríamos colocar, quais os objetivos, etc. A resposta foi positiva, eles passaram a interagir mais, a pedir, decidir ter mais liberdade, mas o diálogo e a escuta eram intensos, as regras do jogo nos ajudavam a manter um constante processo de conscientização com os educandos. (Educador 3)

Sobre a questão de que o educador pode estar trabalhando inocentemente a favor da dominação, Freire (1987, p. 66) já sinalizava para isso dizendo que esse educador consciente ou não trabalha a favor da “educação como prática da dominação” para manter a “ingenuidade dos educandos [...], indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão”. Além disso, a conscientização não é a pura tomada de consciência, é além disso, é o que Gramsci (1968; 1989) defende quando fala do intelectual orgânico – aquele que tem uma atuação social contra as hegemonias de toda ordem. A experiência do Educador 7 está na via de uma prática educativa para a tomada de consciência, não sendo ainda a conscientização na visão freireana, como percebemos no depoimento quando diz:

Minha prática é a do diálogo, por exemplo, quando estou trabalhando com os meninos sempre uso a técnica do improviso, e como tenho uma passagem pelo teatro uso isso sem grades problemas. Essa técnica consiste em fazer com que os meninos interpretem determinada situação posta por mim sem ensaiar antes, é no improviso, por exemplo, peço a eles que interpretem um palhaço no circo, um homem que perdeu a mulher, um bêbado, etc. ele então vai improvisar individualmente ou em grupo, criando o personagem, a história. Depois a gente discute esse improviso colocando questões do seu cotidiano. Essa técnica permite a criatividade do menino, ele se solta mais e traz algo de si que tenta esconder, de sua vida, de sua escola, de sua família, da rua. Ele trabalha os seus problemas de maneira a reconhecer nessa técnica uma ajuda. (Educador 7)

O diálogo como processo de tomada de consciência é percebido pelos educadores quando denunciam que muitos colegas não se preocupam com a sua prática para que seja conscientizadora a partir de uma ação intencionalmente político-emancipadora; pelo contrário, faz aquilo que Freire (1987, p. 59) abomina que é ser e ter uma prática autoritária a serviço da dominação em que ele é “sujeito do processo; os educandos, meros objetos”. A fala de um dos educadores é elucidativa quando afirma que:

Têm educadores que vão pela linha de Paulo Freire ensinando tocar instrumentos não penas pelo simples tocar. Têm outros que ensinam só pela beleza do som sem dar uma atenção ao processo de conscientização política ao educando sobre a arte de tocar. Às vezes, eu vejo aqui artistas, professores, educadores que não estão preocupados com essa questão, estão mais preocupados com a parte da técnica do que com a parte política. Percebo que muitos aqui interpretam de maneira diferente a pedagogia de Paulo Freire, outros seguem na medida do possível e ensinam a arte nesta perspectiva, por exemplo, quando trabalham com a arte da capoeira, questionam com os meninos o que é a capoeira, a história de luta dos antepassados, como a capoeira chegou aqui. Estas e outras questões são partes de conscientização, do ato político da arte, sua referencia maior. (Educador 4)

Nem sempre os educadores têm a exata noção dos referenciais que utilizam em suas práticas educativas. Muitos dos entrevistados quando pedimos para dar exemplo de sua prática envolvendo os referenciais, observamos que foi no ato da entrevista que eles se deram conta de que em determinada experiência estava subjacente um referencial; como expressa um dos educadores ao dizer que gostou da entrevista e, que “[...] no processo de dá essas informações verifiquei muitas coisas que preciso rever; como, por exemplo, estudar mais a teoria de Paulo Freire, principalmente que é o nosso referencial maior”. (Educador 1)

Também verificamos que quando o educador relata suas experiências e diz se tratar de um determinado referencial, observamos que na realidade se tratar de um outro, como fica expresso no depoimento do Educador 1, que embora afirme se tratar do construtivismo, parece se aproximar mais da proposta da pedagogia libertadora, em que a educadora empreende um diálogo para tomada de consciência, conforme o depoimento abaixo,

E como é que eu trabalho na perspectiva construtivista? Por exemplo, a beleza como tema de uma aula e que tem a ver com a

nossa unidade aqui. Então, eu começo com o conhecimento prévio dos adolescentes sobre a palavra beleza. Pergunto o que eles sabem sobre a beleza, o que eles consideram como beleza e não-beleza; em seguida eu trago o conceito existente de beleza e peço que eles construam seu próprio conceito de beleza – dessa forma o conceito que eles criaram foi a partir de uma construção coletiva e não algo já dado. Este novo conceito entra tanto a percepção do adolescente como o conceito científico do que seja beleza, que reflete o conceito particular do grupo, a partir de suas experiências. Dessa forma, no construtivismo a gente vai trazendo aos poucos os conceitos de um determinado teórico. Então, para mim, o construtivismo é isso, como a própria palavra diz é a construção do conhecimento pelos sujeitos, é considerar o erro, é considerar o outro.

A educação pelo diálogo em Freire (1979,1987) não impõe um conteúdo, mas emerge das falas dos sujeitos e quando precisar de um conteúdo necessário e que não emergiu da prática do diálogo com o grupo este deve questionar a finalidade político-ideológica da sua presença na educação libertadora.

Sabemos que o ato educativo em Freire (2006) não se faz sem o comprometimento, a responsabilidade e fé nos educandos, e a educação, na sua visão de conscientização, é um processo dialético em que educador e educando se transformam mutuamente por ser uma ação educativa planejada intencionalmente. O que muitos depoimentos demonstram é que o educador não tem ciência de sua prática, isso significa, em linhas gerais, a ausência de um planejamento coletivo em que todos são envolvidos e a ação educativa é realizada com finalidades e objetivos educacionais claros.

O planejamento educacional coletivo deve ser suporte de todo o processo educativo, mesmo nas ações de extensões que a Instituição realiza como direcionar atividades artístico-culturais à família dos/as meninos/as, como vemos no depoimento abaixo,

O ano passado procuramos intervir de maneira mais educativa possível com essas famílias quando levamos muitas mães e pais e parentes para o teatro, para que eles tivessem acesso a esse tipo de cultura. O quanto isso foi legal, por exemplo, quando elas foram ver o filme Os dois filhos de Francisco serviu de reflexão de suas vidas. Foi excelente, pois de repente eles estavam ali no cinema onde geralmente eles não têm acesso a esse tipo de arte como deveriam ter. Conscientizamos, dialogamos com elas e mostramos como a família é importante. (Educador 4)

Neste depoimento, está claro que o diálogo é uma conversa para tomada de consciência, diferente da conscientização como um projeto permanente de emancipação. A conscientização dos pais dos/as meninos/as deve ser um projeto politicamente planejado e demanda tempo e muita reflexão.

Sabemos que realizar a assistência socioeducativa para a família dos educandos, não é fácil, precisa de um grande investimento econômico, apoio político e pessoas comprometidas com a causa do empobrecimento e dominação dessas famílias. Mas há que se começar a fazer algo por elas, porque a transformação das condições materiais desses meninos/as passa necessariamente pelas transformações materiais de suas famílias.

Observamos que as experiências dos educadores foram em torno do referencial freireano em relação à categoria diálogo pedagógico. Apenas três exemplos foram expostos, envolvendo as categorias construtivismo, mediação e desejo, mesmo assim, percebem-se contradições de toda ordem, por exemplo, o depoimento abaixo em que aparece o referencial vygotskyniano diz que

A mediação entre educador-educando acontece quando o educando passa por uma dificuldade e a gente faz mediar os processos para que eles saiam daquele problema, por exemplo, quando eles estão envolvidos com a polícia ou algum traficante, devendo algo; a gente faz a mediação, aconselhando, entra o setor de família, a gerencia intervindo de alguma forma para resolver aquela situação. (Educador 12)

A mediação aparece na condição de um objeto que está interposto entre duas coisas, que no caso o educador está entre o educando e o problema que vivencia, o educando como aquele que resolve os problemas dos educandos, como já observamos em outros depoimentos. Em relação ao desejo, aparece também expressa como diálogo e ao mesmo tempo na concepção de necessidade, como algo concreto, manipulável, como explicita o Educador 9, afirmando que

[...] uma experiência que tive e que tem a ver com desejo - o menino que eu estou acompanhando (tenho acompanhado um grupo de meninos que estão no bairro da Calçada), esse menino faz vivência na capoeira (de todos eles vou botar o nome dele de Emanuel), e se identifica muito com o ofício de artes visuais, ele desenha muito bem e eu percebo pelo olhar dele, pela expressão facial dele, comportamento e conversas que ouço dele com outros meninos que ele tem um ele querer de participar de uma oficina na área de desenho, de pintura. Mas, eu ainda não tive esse diálogo com ele,

uma conversa mais atenta, não fiz uma escuta dos seus desejos, mas sei que ele tem esse desejo de desenhar, ele se entrega ao desenho e desenha muito bem! Taí estabelecido o desejo pra mim, a vontade dele, para mim está claro o desejo. Eu não posso chegar a interferir nesse desejo e mandar ele pra uma oficina que trabalha com outras coisas. Eu não posso chegar a dizer pra ele ir para a capoeira ir pra uma unidade melhor. Eu não tenho esse direito, mas o direito de respeitar ele. A gente aqui tem essa prática. Já aconteceu de eu dizer que o menino ficasse em uma unidade, mesmo caso de Emanuel seu desejo bastou para isso. (Educador 9)

Esses dois depoimentos mostram que existe um distanciamento entre as ideias do referencial de Vygotsky e de Lacan em relação à prática educativa concreta que os educadores não conseguem implementar. Em linhas gerais, as experiências mostram fragilidade em torno dos referenciais, mesmo naquele que aparece como núcleo central e que está mais bem estruturado nos discursos dos educadores, pois esse na prática se distancia do modelo científico da teoria.

7.3.3.2 A Relação Educador-Educando

A relação educador-educando é pautada por contradição: respeito/desrespeito, afeto/desafeto, obediência/desobediência. A construção do vínculo positivo parece ser a luta travada pelos educadores e educandos para o estabelecimento de atitudes positivas. O depoimento abaixo expressa bem essa questão,

A gente costuma dizer aqui no Axé que quando temos alguns problemas com algum menino, a gente é melhor chamar o protetor do menino, isto é, o educador que tem um vínculo positivo com o menino para resolver o problema que ele está passando com um outro educador. Isto acontece porque os meninos acabam criando uma maior intimidade com determinado educador do que por outros, isto acontece por uma série de coisas que vai desde ter sido o primeiro a falar com ele ao cuidado especial mostrado pelo educador em relação àquele menino. Isto vai fazer com que esse menino termine falando de si e se abrindo mais para um educador do que outro. Afinal, como sabemos, ninguém vai falar de sua vida para o outro se não confiar no outro e isto é que é o vínculo no Axé. (Educador 4)

Os conflitos são constantes entre educador-educando e a atitude que um mantém em relação ao outro quando tem algum acontecimento que abala a confiança de ambos é de distanciamento, porque reside em cada um mágoas que não são muitas vezes saradas, como fica expressa na fala a seguir:

Eu acompanhei um menino no Axé e mandei para a gerência, procurei um conhecimento dele, o acompanhei na Pituba. Então, vamos lá na dança porque ele conhecia e ficou por lá . Aflorou uma interação muito boa, excelente dele com a dança, interagiu, respondendo bem as atividades. E aí eu percebi que a gente não tinha uma relação muito afetuosa; quando fui entrar na escuta, ouvir a história do menino, fazer algo mais sistematizado, essa escuta, esse ouvir e perceber [...] vi que ele deu alguns recuos, percebi que o diálogo estava sendo tenso, porque ele colocava coisas que para meimera novidade e vi que eu não sabia nada desse menino e houve uma cobrança em relação a isso da parte da gerência [...]. Reconheço que eu não fiz a escuta como deveria... E depois que arrolamos a vida desse menino vimos que até processo ele estava respondendo e eram quatro, e assim eu fui pega no meio dessa turbulência por falta de eu ter mantido um diálogo mais profundo e não simplesmente me satisfazer com as primeiras impressões que o menino manifestava. Outro fato que envolveu esse menino tempos depois, foi que ele passou a ameaçar outros meninos aqui dentro do Axé e vimos que ele era bastante agressivo [...]. (Educador 9)

Este educador sinaliza para o fato de que não fez um diálogo efetivo, o que significa um distanciamento entre o discurso e a prática, como já evidenciamos em passagens anteriores, mas que ratifica que o diálogo é uma conversa entre duas pessoas, e que uma detém o poder de decisão. Nesse depoimento, estão expressas as tensões do dia a dia na vida do educador, sua atitude de alerta constante com os meninos, já que estes, muitas vezes, utilizam agressões físicas e verbais para impor suas vontades ao educador.

Sabemos que sem a construção de uma boa relação afetiva não é impossível uma prática educativa que tenha sucesso, mas é justamente neste ponto que o referencial de Freire (2006, p. 116) pode contribuir, no sentido de que é no processo da prática dialógica que o respeito acontece, os bons afetos, porque a prática educativa impõe uma relação horizontal e não vertical, como ocorre com o antidiálogo que é “[...] desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente [...]”, a ponto de podar qualquer atitude entre educador-educando.

A prática educativa é utilizada alguns momentos para o disciplinamento e imposição da autoridade do educador. O fragmento abaixo exemplifica esse fato,

Eu gosto, na verdade, do trabalho com os meninos que têm menos afeto para com o educador e os seus colegas, que são mais agressivos, pois quando percebo que são agitados coloco para tocar os instrumentos que fazem mais barulho e que requer esforço físico maior para que ele solte ali toda a sua revolta, agressão. Para aqueles mais calmos eu coloco no instrumentos que não requer força física, mais requer liderança no toque em conjunto com os outros. (Educador 8)

O papel assumido pela arte na ação educativa é também de imprimir um comportamento desejável para os/as meninos/as; a questão é que na educação dialógica esse fenômeno não é uma imposição, mas algo discutido coletivamente, refletido para encontrar os caminhos ideológicos desse *bom* comportamento que está implícito em determinada arte; pois nessa concepção, tudo é motivo de reflexão para não se empreender inocentemente uma educação que é imobilizadora em sua gênese. O depoimento do Educador 6 é expressivo dessa reflexão quando ele diz que,

O fato de estar na sala praticando capoeira, praticando dança, ouvindo música, praticando um instrumento isso vai colocar esse menino num outro patamar de vida. Aqui no Axé o menino vai adquirir uma relação boa com os outros, por exemplo, a capoeira ensina de maneira diferente que o maior deve ensinar o menor do grupo, para que ambos aprendam a cuidar de si, aprende a cuidar do menor, mais aprende a cuidar do outro. (Educador 6)

8 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS EDUCADORES SOBRE A BASE EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA SOCIAL DO PROJETO AXÉ: Os processos de objetivação e ancoragem

Diante de todo esse discurso encontrado tanto nas matérias de jornais, na ALP como nas entrevistas sobre a base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé, convém agora inferenciar sobre esses discursos em busca de elementos indicativos da representação social dos educadores, sendo feitos a partir das duas categorias da Teoria das Representações Sociais de Moscovici: *objetivação e ancoragem*.

De antemão, chamamos a atenção para o fato de que são muitos os dilemas e angústias que passam os educadores do Projeto Axé em relação à implementação dos referenciais teóricos adotados por essa Instituição, em sua educação social, pois toda implementação, de início, requer internalização dos pressupostos das teorias. Sabemos que demanda tempo e um processo de formação contínuo e com certa profundidade em termos de análise do modelo científico; pelo menos em um nível que as principais categorias sejam delineadas e bem compreendidas na prática concreta, como uma forma de saber se são aplicáveis ou não, ou se trata de um pensamento mais de cunho filosófico em que a prática concreta não é a principal prerrogativa.

Os educadores sabem que precisam compreender de alguma forma os referenciais teóricos de Freire, Vygotsky, Wallon, Piaget, Lacan e outros pela via das categorias diálogo, desejo, mediação, ação, emoção, dentre outros; porém eles sentem que as condições de seu trabalho, muitas vezes, não lhes dá tempo suficiente para estudar, refletir e compreender esses e outros referenciais, mesmo com um processo de formação constante que o Axé tem, porque o trabalho diário com os/as meninos/as requer uma atitude de vigilância diária, pois são muitos problemas que ele tem que enfrentar e resolver, é como se ele fosse um fênix que renascesse das cinzas todos os dias. Isso significa que não se aprende um modelo teórico de uma dada ciência sem tempo e formação, são as variáveis externas, objetivas da internalização de qualquer conhecimento.

Mas, além dessas variáveis, existem outras internas, subjetivas que a teoria das representações sociais chama de objetivação e ancoragem, que são processos

meramente cognitivos de maneira a consolidar uma representação de um objeto com lastro no social. Para que haja ambos os processos, é preciso que tenha tido, socialmente, comunicação e informação desse objeto, que pode ser pela via dos meios de comunicação, como pela via dos processos de formação profissional ou outros meios. É sobre a variável interna chamada de objetivação e ancoragem que vamos inferir.

8.1 OBJETIVAÇÃO – O REFERENCIAL TEÓRICO QUE (SE) TORNOU FAMILIAR O NÃO-FAMILIAR

Moscovici (1978, p. 110) diz que a objetivação é um processo de familiarização de um objeto que é ainda apenas conceptual, ainda é uma ideia que precisa ter corpo, uma materialidade com o objetivo de melhor ser compreendido pelo grupo que dela faz uso. Isso acontece através da passagem da linguagem científica para a popular sendo que na primeira conserva o conteúdo científico e na segunda o conteúdo é científico, porém perdendo muitas de suas características, sendo mesmo resignificadas.

Um exemplo disso é o conceito de *Complexo de Édipo* que, segundo Moscovici (1978, p. 110-1), seria “uma organização específica da relação pais-filhos” freudianamente falando, e com o uso e explicações desse termo pelo psicanalista parece ser um “fenômeno material atestado” quando na realidade não é, e ao chegar na linguagem popular se apresenta como algo concreto, ou seja, operou-se uma “[...] ruptura entre as normas técnicas da linguagem e o léxico corrente, o que era símbolo apresenta-se como signo.” A primeira forma de linguagem é conceptual e a segunda é a real, familiar, cotidiana.

Em relação ao processo de objetivação deste estudo, parece estar claro que os *esquemas conceptuais são os referenciais teóricos* que embasam a educação social do Projeto Axé. Os referenciais precisam ser apreendidos, internalizados, compreendidos pelo educador, só que para isso os referenciais precisam se tornar familiares, reais, concretos. Nos discursos das matérias de jornais aparecem três referenciais: Freire, Piaget e Lacan, sendo preponderante este último; na ALP o objeto representado é o referencial teórico de Paulo Freire pela via do diálogo

pedagógico; e as entrevistas deixam transparecer que de fato é esse referencial que se encontra mais bem estruturado nos discursos, mesmo havendo uma dicotomia entre o discurso e as experiências concretas dos educadores (dicotomia teoria-prática).

Embora o referencial freireano apareça razoavelmente estruturado, não significa que os outros referenciais não estejam ou que não se encontrem representações em construções, em transformações ou morrendo, como mostra a ALP quando identifica o *desejo* como um dos componentes periféricos. Moscovici (2003, p. 41) diz que quando as representações são criadas “[...] adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.” Diante dessas constatações, duas análises surgem daí:

- a) O referencial teórico de Freire se tornou familiar a partir do processo comunicação formal (matérias de jornais, artigos, discursos escritos, etc,) e informal (conversa entre eles), pela formação dos educadores, pela prática educativa, concreta, da paquera, namoro e aconchego pedagógico, baseado no diálogo e na arteeducação. Dois depoimentos exemplificam essa análise,

A educação no Axé é pioneira, começamos a pesquisar as áreas de concentração dos meninos e meninas. Em dupla, íamos às praças e ruas onde os adolescentes se concentravam para exercer a etapa da paquera, namoro e aconchego pedagógico com bases em Freire. Essas etapas não são rígidas, eu acho esse trabalho importantíssimo porque, além da gente conhecer os meninos e suas questões sociais, me permitiu conhecer através deles mesmos as suas necessidades, sua identidade, sua relação com a cidade, seu processo de escolarização e inclusive suas necessidades de acessibilidade, suas práticas ilícitas. (Educador 2)

[...] a arte é o grande caminho da nossa educação, e nestes últimos anos temos refletido nas formações sobre esta questão, pois não basta colocar um tipo de arte para os meninos fazerem; mas precisa ter sentido para eles, de mudar suas vidas, e se essa arte não for política não serve, e neste sentido a arte concretiza o diálogo pedagógico quando possibilita o processo da escuta do conteúdo, do outro, do mundo, do social. A arte numa concepção política de Freire que é a emancipação dos oprimidos, como os meninos em situação de risco social. (Educador 13)

b) Os outros referenciais, como os de Lacan, Vygotsky, Wallon, Piaget se tornaram familiares (mesmo os educadores dizendo não conhecer em determinados referenciais) a partir do referencial de Freire, tendo a categoria diálogo a incorporação desses referenciais. Alguns depoimentos são elucidativos desta análise, vejamos:

A afetividade possibilita manter o diálogo, pois se você está ali com uma pessoa não se sente bem você não fica conversando, mantendo um diálogo. O menino às vezes tem isso. Percebo que tanto o diálogo, como o desejo e o vínculo construído estão interligados por questões de afetividade, pois tudo o que ocorre na prática educativa do educador com o educando está presente o afeto que ajuda a mediar muitas situações concretas, muitos problemas. (Educador 4)

[...], se você não dialogar com o menino não vai saber qual é o seu desejo”, é preciso que “você dialogue com ele, perguntando por que e qual é o seu desejo, porque é só no diálogo é que você vai saber qual é o desejo do menino. (Educador 7)

[...] interagindo com os meninos quando procuro ensinar eles alguma coisa relacionada a seu cotidiano, no diálogo que mantenho com ele, eu penso que estou mediando algo importante para ele, fazendo ver as coisas certas. (Educador 10)

Os referenciais representam aquilo que Pedrinho Guareschi (1994, p. 212) denomina de o *universo reificado* porque estão no âmbito da ciência que os produziu, e dessa passa para o chamado *universo consensual* do âmbito das representações sociais, ambos universos são formas, sistemas, modelos de pensamento; sendo que o consensual está ligado às “práticas interativas do dia-a-dia, que produzem as RS, que são as teorias do senso comum, isto é, conhecimentos produzidos espontaneamente dentro de um grupo, fundados na tradição e no consenso [...]”. É o *universo consensual* que molda as atitudes dos sujeitos.

Do universo reificado para o consensual se dá pelos processos de comunicação e informação, no caso deste estudo, se deu pelo processo de formação do educador social, que foi de maneira intensa, como sinalizam as falas dos dois assessores pedagógicos entrevistados:

Em 2006 trabalhamos com Paulo Freire tentando retomar os seus princípios [...] Paulo Freire aqui precisa ser revisitado para revigorar o papel político do educador e eu não tenho dúvida de que Paulo Freire está presente neles, mas que precisa de uma formação para alargar o caminho dos educadores. (Assessor Pedagógico 1)

[...] Desde o primeiro momento, tivemos formação com Paulo Freire e quando cheguei no Axé, Paulo já tinha uma trajetória no Axé e ele vinha de 4 a 4 meses fazer análise da prática com os educadores. (Assessor Pedagógico 2)

Esse processo é ratificado pelos educadores quando, no decorrer da entrevista perguntamos a eles como entraram em contato com os referenciais, todos disseram que foi através da formação e que, particularmente, houve mais formação no referencial de Freire do que nos outros, o que explica o núcleo central quando da ALP. Percebemos que os discursos dos educadores são muito parecidos com o dos assessores pedagógicos que cumprem o papel de formar esses educadores. Dois exemplos expressam essa análise,

Particpei de uma seleção e depois da formação com dinâmica de grupo, com questões problemas, reflexões da prática do Axé [...], depois desse processo de formação, tivemos o segundo chamado de Curso de Formação para educadores onde já podíamos ir para as ruas com outros educadores [...]. na volta fazíamos reflexão com base no pensamento de Paulo Freire, muito se falou em Paulo Freire nesta formação [...]. Tivemos outras formações sobre outros educadores como Anísio Teixeira que também pensava a educação de maneira crítica (Educador 4)

Ao entrar, eu particpei de uma formação muito árdua: primeiro tivemos uma prova escrita para poder selecionar os candidatos, depois partimos para a formação sobre o Projeto Axé e sua pedagogia, os princípios da pedagogia do desejo, depois da formação fomos para a prática dessa pedagogia ficando três meses como educadora social de rua. Dessa última experiência foram reduzidos os candidatos, pois muitos não se adaptaram ao trabalho na rua. Todo início de ano, a gente começa com uma formação, em 2006 tivemos em Paulo Freire, excelente e no início do ano falamos de Anísio Teixeira, depois tivemos a formação sobre DST, e por aí vai. (Educador 9)

Isso explica porque o referencial de Freire assume duas posições conciliatórias; de ser ao mesmo tempo um *universo reificado* e *universo consensual*, sendo que esse consensual foi ressignificado de tamanha forma, que a categoria *diálogo* quase que perdeu seu conteúdo político e metodológico, distanciando-se da concepção freireana, como vamos a seguir perceber no processo de ancoragem.

8.2 ANCORAGEM – O COMUNICADO E O DISCURSO COMO SABER UTIL DO REFERENCIAL TEÓRICO FAMILIAR

A ancoragem, diz Moscovici (1978, p. 174) que seria o processo de transformação do modelo da ciência em um saber útil, real, vivenciado, concretamente, pelo grupo, com todas as modificações que esse grupo faz desse saber. Seria o que Moscovici chama de domesticar o objeto, associando-o a algo conhecido de maneira a concretizá-lo; por exemplo, quando se associa a genética à guerra biológica, é desse jeito que “o objeto é associado a formas conhecidas e reconsiderados através delas”.

A objetivação mostrou dois processos envolvendo o diálogo que, ao mesmo tempo, ele é familiarizado pela metodologia da paquera, namoro e aconchego pedagógico, familiariza os outros referenciais. Em relação à ancoragem, o diálogo muda de significado e passa a apresentar duas posições concretas: uma primeira como *comunicado, conversação, fala* (necessariamente não planejada) educador-educando; uma segunda quase próxima ao diálogo pedagógico freireano que seria um *discurso* (planejado, intencionalmente pedagógico) para tomada de consciência de algum processo objetivo ou subjetivo pelo educando, que ainda não se configura na conscientização. Vejamos essa questão nos vários depoimentos abaixo,

[...] para mim o diálogo primeiro acontece para depois existir o vínculo. Vou dar um exemplo claro – existia um menino aqui chamado de Moni, um menino chamava-se Evanilson, inicialmente ele não falava comigo e eu tinha o desejo de falar com ele, mas ele não tinha o vínculo e para isso eu tinha que utilizar uma estratégia – usei uma historinha juntamente com uma outra educadora e a partir daí surgiu um diálogo e desse diálogo surgiu o vínculo, e hoje aonde ele me vê fala comigo e tudo mais. (Educador 3)

Quando eu entro em uma turma, falo: - gente! a semana passada eu fiz isso e isso, ou então vamos fazer uma aula que continua aquela da semana passada!? Isto creio que é discutir com eles sobre a aula, isto aqui dentro é uma coisa natural que acontece no Axé, até mesmo com os professores novos, talvez eles não saibam dizer isso, que isso é Paulo Freire, mas é. Você discute com a classe o processo educativo, seja com os percursionistas, com os educandos, com os educadores. Outro exemplo, [...] às vezes posso ver o educador falando com o educando de uma forma ditatorial, eu procuro intervir, falando com ele de como deve ser o diálogo, a

conversa, pergunto para ele o que podemos fazer para mudar a situação (Educador 6)

Tive uma escuta num diálogo com o menino e que eu não sabia que era um diálogo como Paulo Freire pensava, hoje vejo que é um diálogo num olhar de Paulo Freire, mais ainda não sei dialogar como gostaria nesta perspectiva, pois o diálogo não é um monólogo, é muito mais do que uma conversa de duas pessoas. Hoje o diálogo percebo que tem uma intenção, não é um bate-papo, quando você está dialogando com o menino você quer chegar em algum ponto. Você está conversando, alfinetando. Hoje sinceramente para ter uma conversa melhor com o menino reconheço que a que realizo não tá bom, porque eu ainda trago muitos dos meus valores, dos meus padrões, eu preciso mergulhar melhor em Paulo Freire – a sua fala sobre o diálogo para que eu possa desconstruir os meus valores que estão ali. Outro dia, estava conversando com três meninos juntamente com o meu supervisor e eu percebi que eles tinham uma demanda de serem vistos, eles contavam casos e mais casos e eu percebia que o outro educador estava escutando e eu não, não consigo mais, pois vou logo cortando para entrar no ponto certo. Isto é uma ausência de diálogo, de escuta e ali naquelas informações dos educandos, dos seus casos que ele trazia sobre os meninos, informações outras, inclusive de meninos que eu estava acompanhando seria útil, mas eu não queria mais saber. Para eu dialogar melhor, eu preciso desse teórico que fala de diálogo muito bem. Mas, não que no momento que estivesse com estes três meninos eu me lembrasse de Paulo Freire. Estou lembrando aqui, agora! A minha escuta é ainda meio que impaciente, eu quero chegar nisso e vou impor. (Educador 9)

Vimos que o E3 utiliza uma história para estabelecer uma comunicação com um educando com o propósito de construir um vínculo. O E6 usa a aula para conversar sobre a prática educativa anterior, comunica como vai ser a aula, os alunos participam desse comunicado, porém não tem poder de decisão sobre o conteúdo, porque a aula já está pronta a partir do modelo curricular do educador. O E9 reconhece que não sabe fazer o comunicado como o seu supervisor faz com os/as meninos/as, no sentido de orientar e informar o que eles esperam dos educandos.

Em todos esses depoimentos, observamos que o diálogo aparece como *conversa* e *comunicado*; portanto, distanciados daquilo que Freire pregava sobre o diálogo, como um processo que se instala não quando o educador conversa com o educando sobre alguma coisa cotidiana ou conteúdo científico-cultural, mas, pedagogicamente começa antes, na contextualização histórica das condições materiais do seu país, Estado e do seu cotidiano; portanto, o diálogo pedagógico se

configura numa construção coletiva de currículo, não neutro, dinâmico e com claros objetivos de conscientização.

Quanto os outros referenciais e suas categorias passam a ter sentido a partir dessa representação do diálogo pedagógico, mesmo se afastando do modelo científico freireano, portanto resignificada, mantém uma dimensão simbólica e real a ponto de confirmar uma das teses de Moscovici (1978, p.173-5) sobre representação social, quando diz que é a representação de um objeto que modela as relações sociais. No nosso caso, é o diálogo, porque todos os educadores passam a incorporar/ter o mesmo discurso.

O *diálogo* como *conversa*ção, *comunicado*, *discussão* que estabelece a relação afetiva (emoção), desnuda o desejo do outro (desejo), se interpõe entre o problema e a sua solução (Mediação), impulsiona a ação do educador (ação cognitiva), ou seja, as categorias de outros referenciais passam a partir do diálogo a ter sentido. *Conversa*ção, *comunicado*, *discussão* compõem o que Moscovici chama de núcleo figurativo, correspondência do chamado núcleo central das representações para Abric, que neste estudo foi evidenciado pelo ALP/EVOC as palavras *diálogo* e *escuta*. O núcleo figurativo é o elemento mais resistente de uma representação, o que demora mais de mudar e incorporar o novo.

No quadro de quatro casas, o *desejo* aparece como elemento periférico da base epistemológica da educação social do Axé e não como núcleo central, apesar de no dia a dia e nos discursos escritos, como por exemplo, as matérias de jornais e nas conversas nos corredores e salas da Instituição, os educadores falarem muito a palavra *desejo*; não significa que ela seja o símbolo da representação social da base epistemológica da educação social do Axé, pois este estudo mostra o contrário. Essa questão parece ser contraditória, mas não é, porque não é possível, em uma representação social a existência de um símbolo que a identifica distante de um conteúdo consensual (e por que não também reificado?) que a legitima. Outra questão que também precisamos pensar é que o desejo aparece, como já falamos, em construção representacional vindo a se tornar um símbolo junto com o *diálogo*.

Sobre essa questão, Moscovici (1978, p. 246) diz que “[...] toda representação social se concentra num símbolo tal que fixa e a distingue aos olhos do grupo social”, por exemplo, o átomo é o símbolo social da ciência Física Moderna. O símbolo é a marca de uma representação porque nele se concentram referências de diversas ordens, inclusive as ideológicas. Jovchelovitch (1998, p. 71),

confirmando a visão de Moscovici, diz que o símbolo é “[...] uma representação de algo, produzido por alguém. A força de um símbolo reside em sua habilidade para produzir sentido.”

Esse símbolo fica bastante evidente quando da resposta à questão referente ao referencial mais representativo da pedagogia do Axé, em que a maioria dos educadores fala que é o referencial de Paulo Freire e identifica esse referencial a palavra *diálogo pedagógico*, mesmo defendendo um ecletismo epistemológico em suas práticas. Vejamos três depoimentos que exemplificam essa questão:

É... eu não sou estudiosa, mas vou dizer que é Paulo Freire, mas antes não era assim, uma certa vez uma colega meu me disse que eu era freireana e eu disse que não era. Ele ficou zangado e me disse como é ser do Projeto Axé e não ser freireano? Eu posso ser freireano, piagetiano, vários, acho que sem dúvida o que mais está na pauta da educação aqui é Paulo Freire porque Paulo Freire teve uma relação intensa com o Axé, não foi uma relação qualquer e isso acabou a gente tem uma formação muito boa em Paulo Freire. (Educador 9)

Vou responder que é Paulo Freire por estar estudando ele muito mais do que os outros e sinto que ele é mais fácil de entender, de colocar em prática, como tento fazer. Eu poderia responder que é Lacan ou Piaget, mas tenho dificuldade em entender o pensamento destes educadores. Quando estou na rua educando os meninos, com ele e tenho dificuldade lembro da formação em Paulo Freire a procura de uma solução. Acho que a teoria de Paulo Freire é completa ainda não conheço tudo, estou caminhando, sei que ele fala de política como libertação dos que sofrem, pela via da educação, ele diz que a educação é um ato político e a gente aqui dentro faz isso, tenta levantar esse menino do mundo das drogas, da bandidagem. (Educador 10)

É a teoria de Paulo Freire que está presente na educação do Axé (parou pensou e disse), acho que é..., pois o diálogo, a escuta acontece em nossa prática, a nossa educação contribui para a libertação dos meninos/as que vivem na rua. (Educador 11)

Quando o educador diz que não se pode trabalhar no Axé e não ser freireana/o, mesmo reconhecendo outros símbolos presentes na educação; isso indica que é esse referencial que é evocado para fazer presente algo ausente, e de alguma forma o Axé contribui nesse processo de construção do símbolo quando vemos o retrato de Paulo Freire em vários espaços da Instituição, seja na Unidade do Pelourinho, seja no Centro de Formação. O símbolo, segundo Jovchelovitch (1998, p. 71), expressa tanto o objeto que é representado, como o sujeito que

representa o objeto, sendo mesmo um processo dialético porque um não existe sem o outro, a tal ponto que ambas as identidades se constroem e se firmam, como vemos no caso dos educadores do Axé que se veem e são vistos como freireanos.

Sobre essa questão, os assessores pedagógicos também afirmam ser o referencial de Freire o mais representativo da educação social do Axé, ainda que no discurso de um deles aparece também a ideia da possibilidade de conviver harmoniosamente, vários referenciais teóricos, mesmo que pertencentes à visão de mundo e de homem totalmente diferente, num único processo educativo.

O que mais fundamenta a nossa educação é Paulo Freire, agora tem compnaheiro aqui dentro que usa diversas outros autores, isso vai sendo incorporado na prática, no exercício da prática, por exemplo, Martin Buber que foi uma fonte de Paulo Freire me interessa muito ler. Trabalhar muito o processo de vivência. Buber falava muito da relação Eu-Tu. Usamos também Habermas na ação comunicativa porque fazemos uma comparação entre Habermas e Paulo Freire. (Assessor Pedagógico 1)

É a pedagogia do desejo, a pedagogia da intersubjetividade, artesanalmente implicada. É a pedagogia do desejo em uma concepção piagetiana, numa concepção freireana construtivista que junta Vygotsky com a sua idéia de mediação, zona de desenvolvimento proximal e fala da questão da intersubjetividade e intrasubjetividade. É uma pedagogia que tem uma concepção psicanalítica com a psicologia social. É antropológica e sociológica que trabalha com arteeducação. Então, é a pedagogia do desejo que eu vejo como uma grande teoria estruturada, bem bordada, que se você estiver em baixo de um bordado você só vê as linhas e depois de virada você vê um lindo bordado. Agora com certeza é Paulo Freire que está na prática do Axé, mas dependendo do meu olhar, vem Piaget com questões de equilíbrio, desequilíbrio, traduzindo uma visão piagetiana. Tudo isso pode estar presente em uma pedagogia, no diálogo, no vínculo, na arteeducação. (Assessor Pedagógico 2)

Dentro da própria concepção freireana não seria possível pensar uma educação libertadora sem pensar numa teoria que dê sustentação a esse projeto que se insere no projeto maior, histórico, socialmente engajado na construção de uma outra sociedade, como também pensava Pistrak (2000, p. 24), que dizia que “sem teoria revolucionária, não poderia haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social [...]”.

9 CONCLUSÃO

Uma representação social é sempre resultado do meio social em que vivem os sujeitos, mas ela também influencia esse meio modificando situações, vivências, fenômenos sociais, contextos; isso ocorre porque a representação tem uma dupla função: orientar as condutas humanas e, ao mesmo tempo, a comunicação dessas condutas no tempo e espaço no qual habitam os sujeitos. A representação social de um objeto não é a simples reprodução desse objeto, mas é reconhecer nele outras imagens que ele assumiu no transcurso de sua vivência para um determinado grupo, ou seja, sua remodelação, readaptação pelo grupo que dele faz uso – o que significa dizer que quando se está pesquisando um objeto à luz das representações sociais, não se busca a sua reprodução, mas a sua (re)significação nos processos psicossociais de maneira a evidenciar como o objeto foi apreendido por um grupo e como esse grupo compartilha esse objeto.

Em se tratando de um objeto que já foi motivo de análises epistemológicas por parte da ciência, o seu uso tem fins específicos para um determinado grupo como, por exemplo, as teorias psicológicas e pedagógicas utilizadas nas práticas educativas. O que se busca é conhecer como essa teoria se popularizou, ou seja, se tornou senso comum para o grupo que mantém uma relação íntima com o objeto; na realidade é saber qual a representação social desse conhecimento para um determinado grupo. Para Moscovici (1978, p. 24), a representação de um objeto científico não é a representação de um “saber armazenado na ciência, destinado a permanecer aí, mas reelabora, segundo a sua própria conveniência e de acordo com os seus meios, os materiais encontrados”.

Os sujeitos captam elementos externos do objeto, reelaboram cognitivamente, e depois utilizam nas suas relações sociais, portanto a representação pertence ao campo da cognição humana com lastro social, por isso é que é considerado um pensamento social, como sinaliza Sá (1998), ratificando Moscovici (1978, p. 25), quando diz que a representação é “[...] aprendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um objeto, de um feixe de idéias que lhe são exteriores”, é como se fosse uma fotografia “captada e alojada no cérebro”, ou seja, a representação é uma imagem que indivíduos e grupos têm de um objeto.

Neste sentido, é que esta pesquisa buscou compreender a representação social que educadores do Projeto Axé têm sobre a base epistemológica da educação social desta Instituição; isto é, como essa base epistemológica se tornou senso comum e se realmente existe uma representação social desta base ou apenas parte, já que ela é composta por vários referenciais teóricos, como o freireano, lacaniano, piagetiano, vygotskyniano e walloniano, pelo menos evidenciada em documentos oficiais da Instituição.

Para essa pesquisa, utilizamos três procedimentos de investigação: a) análise de matérias de jornais para perceber a gênese da representação da base epistemológica da pedagogia social; b) Associação Livre de Palavras (ALP) em que buscamos identificar o núcleo central e periférico da representação dessa base epistemológica; c) a entrevista semiestruturada em que objetivamos explicitar a estrutura do conteúdo evidenciando aspectos epistemológicos, pedagógicos e afetivos. Estes procedimentos representaram dois campos teórico-metodológicos da representação social (a processual e a experimental), embora analisados separadamente, visam dar uma ideia de conjunto à compreensão da possível representação da base epistemológica da educação social do Axé que os educadores desta Instituição têm.

Esse objeto foi pesquisado a partir de algumas questões de partida, como: Qual é a representação social dos educadores do Projeto Axé sobre a base epistemológica da pedagogia social desta Instituição? E como essa base epistemológica foi objetivada e ancorada nas representações dos educadores?

Essas questões de partida tinham por finalidade conhecer: a) o objeto que estava sendo representado, bem como sua organização e conteúdo; b) e como esse objeto identificado estava sendo representado, ou seja, que elementos deste objeto se encontravam estruturados no grupo de educadores pesquisados.

As respostas a essas questões aparentemente se mostravam simples, porém não foram, pelo contrário, exigiram análise, interpretação e inferência múltiplas. Acredito que isso se deveu ao objeto pesquisado à luz da representação social que se mostrou bastante fugidio, escapando, muitas vezes, das mãos do pesquisador, fenômeno esse observado por Moscovici (1978) quando investigou a representação social da psicanálise. Portanto, as conclusões aqui não são definitivas, porque seria necessária a utilização de outros procedimentos metodológicos de maneira a afirmar com certa margem de segurança, tratar-se ou

não de uma representação social. Esta posição é assumida por vários estudiosos dessa área, como Serge Moscovici (1978, 2003), Celso Sá (1996, 1998), Francisco Pereira (2005), dentre outros, que defendem a utilização de multitécnicas de investigação quando se trata de estudar algum objeto à luz da representação social.

Na análise das matérias de jornais, os referenciais que aparecem são os de Lacan, Freire e Piaget, sendo que a categoria *desejo* é mais abordada, vindo junta com a palavra pedagogia, porém o teórico mais falado é Paulo Freire, inclusive ligando o nome à institucionalização do Projeto Axé. Não consta nessas matérias categorias relacionadas ao de Vygotsky e Wallon e nem mesmo esses nomes são abordados.

Na análise da Associação Livre de Palavras (ALP) pelo *Software EVOC2000*, o que ficou evidenciado como núcleo central da expressão indutora: *referencial teórico da educação Social do Axé*, foi um universo semântico composto pelas palavras *diálogo*, *escuta* e no sistema periférico as palavras *paquera*, *namoro*, *aconchego pedagógico*, *desejo*, *querer*, *vínculo*, *vivência*, *amor*, *ação*, *compromisso*, *respeito* e *vida*. O que indica que a base epistemológica representada é a do referencial freireano, corporificando o próprio conjunto dos referenciais, sendo que outros estão na emergência de virem a se tornar elementos centrais, como o *desejo*, a metodologia (*paquera*, *namoro* e *aconchego*) e o *vínculo*.

Sobre o *vínculo* é importante frisar que essa categoria aparece nos discursos dos educadores, sempre associada às outras categorias, em particular ao diálogo e ao desejo, por exemplo, como vemos no depoimento do Educador 7, quando diz que “[...] se você tem o diálogo com o educando vai estabelecer o vínculo com ele. Esse vínculo pode ser estabelecido na escuta que o educador faz quando observa o educando, nas suas ações, etc.”. Percebemos que esta categoria embora seja da Teoria do Vínculo de Enrique Pichon-Rivière e que tal teoria seja também falada no Projeto Axé, os educadores entrevistados não a conhecem, a não ser os coordenadores e supervisores pedagógicos da Instituição.

Quando pedimos que os educadores conceituassem essa categoria, percebemos que o *vínculo* mantém uma relação indireta com a Teoria de Pichon-Rivière, porém reapropriado pelos educadores. Mas, para uma afirmação desse porte, é preciso uma análise epistemológica mais profunda, pois os dados que temos não nos dá tal suporte.

As entrevistas analisadas à luz dos referenciais mostraram que existe um discurso ora razoável, ora não em torno dos referenciais, sendo o de Freire o que melhor se apresenta estruturado, no sentido de estar mais aproximado do modelo científico, enquanto os de Lacan, Piaget, Vygotsky e Wallon não apresentam a mesma relação.

Da análise das matérias de jornais, da ALP/EVOC e das entrevistas, buscamos elementos indicativos da representação dos educadores em torno da base epistemológica. Embora a ALP já tivesse indicado o núcleo central, procuramos trilhar o caminho da reflexão, no sentido de compreender o que de fato estava subjacente às palavras *diálogo* e *escuta*, visto que as entrevistas indicavam estruturas, mesmo que mínimas, dos outros referenciais; além disso, as experiências dos educadores indicavam dicotomia entre o discurso estruturado e a sua prática, bem como as relações afetivas que se mostravam eram conflituosas entre educador-educando.

Fomos então em busca dos processos da objetivação e ancoragem para compreender esses sentidos.

Quanto à objetivação, indicava que é pelo referencial de Freire que os outros se tornam familiares, ele é o universo consensual cuja finalidade é dar segurança aos educadores no trato com os/as meninos/as e com a própria educação no espaço interno e externo da Instituição. Também evidenciou que esse referencial se tornava familiar pela metodologia da paquera, namoro e aconchego pedagógico, tendo a arte como suporte.

O referencial de Freire se apresentou como o universo consensual, que, segundo Moscovici (2003), são territórios demarcados pelo que é constante, conhecido, tradicional, ancora tudo que é novo no velho até o ponto do primeiro num processo de síntese, de (re)significação se torna comum, familiar e um critério para outro não-familiar. O referencial de Freire tornou-se critério da avaliação para os outros, isso ficou evidente nas entrevistas quando os educadores falam dos referenciais lacaniano, piagetiano, vygotkiniano e walloniano, e relacionam estes a categorias como *diálogo*, *política*, *conscientização*, *emancipação*, *libertação* e outros.

Quanto à ancoragem, o que mostra é que o diálogo pedagógico está ancorado em duas ideias que ora se aproximam, ora se distanciam do modelo científico freireano, qual seja, como um processo de *conversação-comunicado* e

como um *discurso de tomada de consciência*, já que o diálogo é uma ação intencional de conscientização, vinculada a um projeto histórico. Estas duas ideias são, pelo que tudo indica, a representação que os educadores têm da base epistemológica da educação social do Axé, que na realidade é a representação do referencial freireano que dá coerência, racionalidade e integridade ao grupo de educadores.

Como resultado final, encontramos duas contradições em torno da educação social do Axé no que tange à sua base epistemológica: a primeira é a existência de um discurso epistemológico eclético posto em documentos, como as matérias de jornais, e mesmos nos projetos e relatórios pedagógicos da Instituição, bem como no livro *Plantando Axé: síntese de uma proposta pedagógica*; e existentes nas falas daqueles que coordenam o processo pedagógico da Instituição, haja vista os discursos dos dois assessores pedagógicos entrevistados.

O segundo é que esse discurso por uma epistemologia eclética não se verifica naqueles que concretamente fazem a educação social, ou seja, os educadores que estão no dia a dia com os educandos, já que o referencial encontrado foi o de Freire; porém percebemos nestes discursos a dicotomia não-rígida entre a teoria e a prática, como mostram as representações desses educadores.

Em todos os três procedimentos fica evidente o referencial freireano nas representações dos educadores, é como se este referencial na educação do Projeto Axé fosse um *guarda-chuva* agregando todos os referenciais e, ao mesmo, se distanciando deles e do próprio referencial freireano, pois as entrevistas mostraram que estes mantêm ora uma relação com o modelo científico ora se distancia deste num caminho muito próprio, a ponto de indicar uma epistemologia da prática educativa desta Instituição, bastante original, e ainda não descrita e não percebida pelos sujeitos que realizam tal educação, o que nos leva à hipótese de que existe uma *Pedagogia Axeniana* com uma metodologia e uma teoria própria por ter partido da (re)significação do referencial freireano, configurando-se dessa forma, numa outra epistemologia.

Mas, esses resultados indicam uma necessidade de estudos mais aprofundados sobre essa questão, principalmente quanto ao referencial de Freire relacionado ao diálogo, à *arteducação*, à psicologia da aprendizagem vygotskyniana.

Uma outra questão que merece análise é em relação ao ecletismo epistemológico, pois se a adoção de uma determinada teoria, por mais incompleta que seja na educação equivale à formação de um sujeito que legitime ou não as atuais condições (i)materiais em que vive. O que dizer de várias teorias em uma ação educativa? Que homem é que se pretende formar? De que emancipação social se fala quando se pensa no estruturalismo, humanismo e materialismo histórico dialético? Que contribuição esse discurso traz para a educação social de rua e para o próprio campo da educação popular? A inserção de matrizes educacionais de cunho estruturalista será que não esvazia a *epistême* da educação popular e em particular a educação social de rua?

Levando essas questões em consideração, facilitaria em muito a compreensão dos educadores e o exercício de uma prática educativa mais coerente e sabiamente engajada na transformação das condições (i)materiais dos/as meninos/as *em situação de risco social*.

Enfim, podemos afirmar que, possivelmente, a representação social que os educadores têm da base epistemológica da educação social do Projeto Axé está fundamentada no *diálogo*, como *conversação*, *comunicado*, *discussão* guardando relação com o referencial de Freire, como evidenciou os processos de objetivação e ancoragem. Nesse sentido, tem razão Moscovici (1978, p. 26) quando afirma que a representação social molda as atitudes dos sujeitos em relação a um objeto; pois o que verifica não é mais o modelo teórico, mas a representação dele no pensamento dos educadores, houve uma ruptura, “uma descontinuidade, um salto de um universo de pensamento e de ação a um outro, e não uma continuidade, uma variação do mais ou menos”.

Bem! Terminando este estudo, fica um sentimento e um desejo: o primeiro se refere a algo que ainda está por fazer, um *querfazer* na educação de crianças e adolescentes marginalizados, na *epistême* da educação social de rua e na formação do educador social; pois percebi o quanto é difícil ainda ser educador social de meninos/as *em situação de risco social* e, compreender as teorias e as matrizes filosóficas que sustentam essa educação; o segundo é que este trabalho não seja mais um a enfeitar as estantes de bibliotecas universitárias, mas que vá além disso, que sirva de reflexão daqueles que fazem, pensam e pesquisam a educação social de rua. E caso não tenha essa utilidade e “[...] se nada ficar dessas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo, nossa fé nos

homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.” (FREIRE, 1987, p. 184)

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADAD, Shara. A filosofia dos educadores de rua. Disponível em: www.anped.org.br/reuniao/28/texto/gt6/gl061220inet.rtf Acesso em: dez. 2006.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Fernanda G; CARVALHO, Inaía. O Projeto Axé: relato de uma experiência. **Caderno CRH**, Salvador, n. 23, p. 76-97, 1995.

ALMEIDA, Fernanda Gonçalves. **Educação para a marginalização**: a problemática do sistema de assistência ao menor. 1982. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1982.

_____. **De olho na rua**: o Axé integrando crianças em situação de risco. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

_____. **De olho na rua**: o Axé integrando crianças em situação de risco. Salvador: EDUFBA, 2003.

ALMEIDA, José Luis. **Tá na rua**: representações da prática dos educadores de rua. São Paulo: Xamã, 2001.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 6. ed. Tradução Walter J. Evangelista e Maria Laura V. de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AMORIM, L.; CARVAHO, D. Educação social de rua no Distrito Federal: análise da metodologia de ação. In: CARVAHO, D.; SUDBRACK, M. (Orgs.). **Crianças e adolescentes em situação de rua e consumo de drogas**. Brasília: Plano Editora, 2004. p. 86-101.

APRESJAN, J. **Idéias e métodos da lingüística estrutural contemporânea**. Trad. Lucy Seki. São Paulo: Cultrix: UNICAMP, 1980.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed., Rio de Janeiro: Florence Universitária, 2007.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ATACANTE alemão visita Projeto Axé e faz doação. **Correio da Bahia**, Salvador, 10 jul. 1998.

ATAIDE, Yara D. B. Os meninos de rua e a questão da cidadania. **Revista da FAEBA**, Salvador, ano 2, n. 2, jul./dez. 1993. p. 35-62.

_____. **Clamor do presente**: história oral de famílias em busca da cidadania. São Paulo: Loyola, 2002.

AXÉ BUZU de volta as ruas. **A tarde**. Salvador, 1 de julho de 2005

AXÉ: uma terra nova para os meninos e as meninas de rua de salvador. Terra Nova: MNMMR; Salvador: Projeto Axé, [1989?]. (não-publicado).

AXÉ para um belo projeto. **Jornal de Brasília**, Brasília, 26 de julho de 1994.

AZENHA, Maria. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. São Paulo: Ática, 1993.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramento, 1976.

BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não**. Lisboa: Presença, 1976.

_____. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BARBOSA, Livia Neves de H. Estrutura Social. In: DICIONÁRIO de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: FGV, 1986. p. 424-429.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARTHÉS, Roland. A atividade estruturalista. In: ESCOBAR, Carlos H. (Org.). **O método estruturalista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

BETTO, Frei. **O que é comunidade eclesial de base**. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.

BOMBASSARO, Luiz. **As fronteiras da epistemologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990**. Salvador: FUNDAC / AGERBA, 1990, p. 5-80.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BUBER, Martin. **Eu-Tu**. São Paulo: Moraes, 1977.

_____. **Do diálogo ao dialógico**. Trad. Marta Queiroz; Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. **Quês es el hombre?** México: Fundo de Cultura, 1985.

CAMPELO, Cristina M. T. Centro Projeto Axé: atuação e metodologia de ação. **Revista Conjuntura e Planejamento**, Salvador, n. 29, p. 16-19, out. 1996.

CAPPI, Ricardo. Sujeito de direito e prática educativa. In: BIANCHI, A. **Plantando Axé: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 163-180.

CARO, Sueli. **O educador social**: proposta de formação e descrição do perfil psicológico. 2003. 240f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2003.

CARVALHO, Antonio Candido de. Pedagogia de rua: princípios extraídos de uma análise da prática. In: GROSSI, Esther; BORDIN, Jussara. **Construtivismo pós-piagetiano**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 103-123.

CARVALHO, Antonio C. O desejo na pedagogia do desejo. In: BIANCHI, A . **Plantando Axé**: uma proposta pedagógica. São Paulo: Cortez, 2000. p. 99-126.

CARVALHO, Marcus. **A lógica do desejo na dinâmica do encaminhamento**. Salvador: Projeto Axé, 1996. (não-publicado).

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à desfiliação. **Caderno do CRH/UFBA**, Salvador, n. 26-7, jan./dez. 1997. p. 19-40.

_____. **As metamorfoses da questão social**. Trad. Iraci Poleti. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CESARE La Rocca acredita que empresários podem pressionar poder para mudança do ensino. **Jornal de Fortaleza**, Fortaleza, 14 set. 1993.

CHAUÍ, Marilena. Laços do desejo. In. NOVAES, Adauto (Org.). **O desejo**. São Paulo: Companhia das Letras; Rio de Janeiro: FUNARTE, 1990. p. 19-66.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHIAROTTINO, Zélia. **Piaget**: modelo e estrutura. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1972.

CHIAVENATO, Júlio José. **O golpe de 64 e a ditadura militar**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

CHIZZOTTE, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COELHO, Ruy de Andrade. **Estrutura social e dinâmica psicológica**. São Paulo: Pioneira, 1969.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Cartilha da Pastoral Social**. Setor Pastoral Social. Brasília, DF: CNBB, 2001. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br>. Acesso em: dez. 2006.

CORBISIER, Roland. **Hegel: textos escolhidos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

COSTA, Antonio. **Por uma pedagogia da presença**. Petrópolis: Vozes, 1991.

COULON, Alain. **A Escola de Chicago**. Campinas: Papirus, 1995.

CUNHA, José Auri. **Filosofia: iniciação à investigação filosófica**. São Paulo: Atual, 1992.

CUNHA, Marcus. **Jonhe Dewey: a utopia democrática**. Rio de Janeiro: DPeA, 2001.

DAMATTA, Roberto da. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

_____. Estruturalismo. In: DICIONÁRIO de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: FGV, 1986. p. 429-432.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA'TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-100.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1996.

DESEJO logo existo. **A Tarde**. Salvador, 17 nov. 1998.

DEWEY, Jonh. **Vida e educação**. Rio de Janeiro: Melhoramento, 1978.

DI GIORGI, Flávio. Os caminhos do desejo. In: NOVAES, Aauto (Org.). **O desejo**. São Paulo: Companhia das Letras; Rio de Janeiro: FUNARTE, 1990. p. 125-142.

DÍAZ, André S. Uma aproximação pedagógica-educação social. **Revista Lusófona de Educação**, [s.l.], n. 7, p. 91-104, 2006.

DÖR, Joel. **Introdução à leitura de Lacan**.: o inconsciente estruturado como uma linguagem. 3ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

DOSSE, François. **História do estruturalismo**. São Paulo: Ensaio, 1994.

DUARTE, Newton. **A individualidade Para-Si**: contribuição a uma teoria histórica-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DUCROT, Oswaldo. **Estruturalismo e lingüística**. Trad. José Paes. 2. ed. São Paulo: Cultrix, [19-?].

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. Trad. Maria Isaura P. Queiroz. 8. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

_____. Da divisão do trabalho social. In: OS PENSADORES. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **As formas elementares da vida religiosa**. Trad. Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Paulinas, 1989.

DUROZOI, Gérald; ROUSSEL, André. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

EM BUSCA do desejo perdido. **Revista Eletrônica Educacional**. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/entrevista/0057asp>. Acesso em 15 abr. 2009.

ERIKSON, Erik. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

ESPINHEIRA, Gey. Criança e adolescentes de casa na paisagem das ruas. In: _____. (Org.). **Formação de educadores sociais**. Salvador: UFBA/SETRAS, 2001, p. 173-196.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Ática, 1991.

FERMOSO, P. **Pedagogia social**: fundamentação científica. Barcelona, Espanha: Helder Editorial, 1994.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

FERNANDES, João V. Da alfabetização/educação de adultos à educação popular/comunitária: relevância do contributo de Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo; APPLE, Michael; NÓVOA, Antonio (Orgs.). **Política e pedagogia**. Portugal: Porto Editora, 1998. p. 35-48.

FERREIRA, J. **O processo pedagógico do Projeto Axé**. Salvador: Projeto Axé, 1990. (não-publicado).

FERREIRA, Rosa M. Fischer et al. **Meninos de rua: expectativas e valores de menores marginalizados em São Paulo**. São Paulo: CEDEC/Comissão de Justiça e Paz, 1979.

FIGUEIREDO, Luis C. **Matrizes do pensamento psicológico**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FLAVELL, Jonh H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

FRANCO, Maria A. Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livros, 2005.

FREIRE e Axé ensinam crianças a sonhar. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 13 out. 1996.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 31. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Política e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 15. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sergio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

_____. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano – I. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 26-42.

FREITAS-MAGALHÃES, A. **A psicologia das emoções: o facínio do rosto humano**. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2007.

FREUD, S. Cinco lições de psicanálise. In: OS PENSADORES. Trad. Durval Marcondes; Barbosa Correa. São Paulo: Abril cultural, 1978. p. 3-36.

_____. A dissolução do Complexo de Édipo. In: _____. **Obras psicológicas completas**. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Trad. Paulo Correia. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 27. ed. Rio de Janeiro: Record, 1989.

_____. **Sobrados e mocambos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1990.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRONTANA, Isabel C. R. C. **Crianças e adolescentes nas ruas de São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GALEFFI, D. A. **O Ser-sendo da Filosofia**: uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender Filosofia. Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), 2001.

GALEFFI, Dante. **Filosofia e educar**: inquietações pensantes. Salvador: Quarteto, 2003.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DPeA, 2002.

GOMES, Celma Borges. Família e violência: laços desfeitos. In: MACEDO, R; MUNIZ, D (Orgs.). **Educação, tradição e contemporaneidade**: tessituras pertinentes num contexto de pesquisa educacional. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 35-50.

GOODE, William Josiah; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. Trad. Carolina Martuscelli Bori, 7. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

GRACIANI, Maria Stela. **Pedagogia social de rua**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Cartas do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **Concepção dialética da história**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GUARESCHI, Pedrinho. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, P. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994. p 191-228.

GUARESCHI, Pedrinho; BIZ, Oswaldo. **Mídia, educação e cidadania**: tudo o que você deve saber sobre a mídia. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 2006

HEUSCH, Luc de. Situação e posição da antropologia estrutural. In: ESCOBAR, Carlos H. (Org.). **O método estruturalista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

HOLANDA, Sergio B. de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HURTADO, Carlos Nuñez. **Educar para transformar, transformar para educar**: comunicação e educação popular. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HUSSERL, Edmund. **Investigação lógica**: 6ª investigação. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **A idéia da fenomenologia**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

IGLÉSIAS, Maura. Pré-socráticos: físicos e sofistas. In: REZENDE, Antonio. **Curso de filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/ SEAF, 1992. p. 11-16.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Trad. Rogério de Andrade Córdova. Brasília: Plano, 2003.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JASPERS, Karl. **Razão e anti-razão em nosso tempo**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1958.

_____. **Introdução ao pensamento filosófico**. Trad. Leônidas Hegenberg e Octanny Mota. São Paulo: Cultura, 1993.

JODELET, Denise. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2005.

JOHN-STEINER, Vera; SOUBERMAN, Ellen. Posfácio. In: VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Re(des)cobrimdo o outro. In: ARRUDA, Ângela (Org.) **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 69-82.

JUSTO, Carmem S. Sanches. **Os meninos fotógrafos e os educadores: viver na rua e no Projeto Casa**. São Paulo: UNESP, 2003.

KANT, I. Crítica da razão pura. In: OS PENSADORES. vol I. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. Crítica da razão pura. In: OS PENSADORES. vol II. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. **Sobre a pedagogia**. 4. ed. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2004.

KÖCHE, José C. **Fundamentos de metodologia científica**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise M. F. **História do Brasil**. 5. ed. São Paulo: Atual, 1987.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRIPPENDORFF, Klaus. **Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica**. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós, 1990.

KUENZER, Acácia. Desafios teórico-metodológico da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de final de século. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 55-92.

LA ROCCA, C. **Histórico do Projeto Axé**. Salvador: Projeto Axé, 1990. (não-publicado).

LA TAILLE, Yves de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LACAN, Jacques. **O Seminário 1**: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.

_____. **O Seminário 3**: as psicoses. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

_____. **O Seminário 7**: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. **O Seminário 4**: a relação de objeto.. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. LACAN, Jacques. **O Seminário 20**: mais ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

_____. A significação do falo. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **O Seminário 5**: a formação do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LARA, Tiago. **Caminhos da razão do ocidente**. Petrópolis: Vozes, 1986.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LEFEBVRE, Henri. Reflexões sobre o estruturalismo e a história. In: ESCOBAR, Carlos H. (Org.). **O método estruturalista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 180-195.

LEFORT, Claude. A troca e a luta dos homens. In: ESCOBAR, Carlos H. (Org.). **O método estruturalista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

LEITE, Miriam L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-50.

LEMONS, Miriam P.; GIUGLIANI, Sílvia. Educação social de rua. In: PAICA- Rua (Org.) **Meninos e meninas em situação de rua: políticas integradas para a garantia de direitos**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2002. p. 21-36.

LÉVI-STRAUSS, Claude. História e dialética. In: ESCOBAR, Carlos H. (Org.). **O método estruturalista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

_____. **Antropologia estrutural dois**. Trad. Maria Pandolfo. 5. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileira, 1993.

_____. **Antropologia estrutural**. Trad. Chaim Katz e Egnaldo Pires. 5. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileira, 1996.

LIBÂNEO, C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1985.

LOPES, Edward. **Fundamentos da lingüística contemporânea**. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos; PASSOS, Elizete Silva. **Introdução à filosofia: aprendendo a pensar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. 18. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

LYONS, Jonh. **Linguagem e lingüística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MACEDO, M. J.; BRITO, S. M. A luta pela cidadania dos meninos do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua: uma ideologia reconstrutora. **Revista de Psicologia: reflexões e crítica**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 24-37, 1998.

MACEDO, Marle. **Proposta para definição de uma política estética e cultural do Axé**. Salvador: Axé, 1998. (mimeografado).

_____. O cenário da exclusão social: uma tentativa de desconstrução. In: BIANCHI, A. **Plantando Axé: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 47-78.

MACHADO, Maria C. T. A pobreza urbana na ótica do capital (Uberlândia 1900-1960). In: SILVA, Marcus. **A república em migalhas: história regional e local**. São Paulo: Marco Zero, 1990. p. 103-119.

MAHONEY, Abigail (Org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

MANACORDA, Mario. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Medis, 1990.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARCEDO, Roberto. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MARCÍLIO, Maria L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil 1796-1950. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-90.

_____. **História social da criança abandonada**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MARQUES, M. Ornélia. A escola noturna e o jovem. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 06, set./dez., p. 63-75, 1997.

MARX, K. **O capital**. 2. ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1971. v. 1.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos 2**. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.

_____. **A ideologia alemã.** São Paulo: HUCITEC, 1984.

_____. **Textos sobre educação e ensino.** 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

_____. **Manifesto do partido comunista.** São Paulo: Escala, 2007.

MATA, Alfredo E. R. **Casa Pia Colégio dos Órfãos de São Joaquim.** Salvador: Secretária da Cultura e Turismo, 1999. Coleção Apoio.

MELLO, L. G; SALES, Aluisio. **Introdução à antropologia cultural.** Recife: Rota G. Comunicação, 1973.

MELLO, Luiz G. **Antropologia Cultural:** iniciação, teoria e tema. Petrópolis: Vozes, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1992.

_____. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In. MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, métodos e criatividade. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 9-29.

MISRAHI, Robert; MARTINS, Buber. In: HUISMAN, Denis. **Dicionário dos filósofos.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MONROE, Paul. **História da educação.** São Paulo: Editora Nacional, 1979.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Prefácio. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 7-16.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS(AS) DE RUA. Cidadão criança, cidadão adolescente: contribuição para a definição de uma política para a infância e juventude no Brasil. Brasília, DF: MNMMR, 1990.

MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS(AS) DE RUA. 10 anos de MNMMR no Brasil. Brasília: UNICEF, out. 1995.

NOGARE, Pedro. **Humanismo e anti-humanismo em conflito**. São Paulo: Herder, 1972.

NOVA, Caubi. A palavra mágica é política. **Revista de Educação do CEAP**, Salvador, ano IX, n. 35, dez./fev., p. 7-17, 2001-2002.

O ESTRANHO no ninho: Cesare de La Rocca, um italiano que trabalha no UNICEF. **Revista Isto É**, São Paulo, 24 mar. 1993.

OLIVEIRA, Fátima O de; WERBA, Graziela C. Representações sociais. In: JACQUES, Maria da Graça C. et al. **Psicologia social contemporânea**. 9. ed. Petrópolis: 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e a o processo de formação de conceitos. In: TAILLES, Yves de La. et al. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

_____. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Walter. **Educação social de rua: as bases políticas e pedagógicas populares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAICA-RUA. **Meninos e meninas em situação de rua: políticas integradas para a garantia de direitos**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2002.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

_____. Estado e educação popular: recolocando o problema. In: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. R. **A questão política da educação popular**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PAULO Freire crítica ensino neoliberal. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 7 out. 1996.

PAQUERA pedagógica. **Jornal Aprendiz**. http://www2.ovol.com.br/aprendiz/n_idos041100htm, acesso em 15 de janeiro de 2007

PEDAGOGIA do desejo é mola mestra do Projeto Axé. **Bahia Hoje**, Salvador, 10 de maio de 1993.

PEREIRA, Antonio. A educação profissional oferecida aos adolescentes “em situação de risco social”: Uma retrospectiva histórica do ensino de ofícios manufatureiros. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, n. 14, p. 65-80, 2000.

_____. O modelo de educação profissional da FUNDAC no Programa de Atendimento a Meninos e Meninas “em situação de rua”. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 55. 2003, Recife. **Anais...** São Paulo: SBPC/UFPE, 2003. 1CD

_____. Os(as) meninos(as) “em situação de risco social” e suas representações sobre trabalho e educação. **REVISTA TEMPO**, Camaçari, v. 02, n. 01, p. 22-32, 2005.

_____. Os fundamentos sociofilosóficos da representação social de Serge Moscovici: um estudo bibliográfico. In: SEMANA DE MOBILIZAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR, 2007, Salvador. **Anais...** Salvador: UCSAL, 2007.

PEREIRA, Antonio; AMORIM, Ivonete; NOVA, Carla. A (entre)vista em profundidade no contexto da pesquisa em representação social. In: ORNELLAS, M. L. S.; OLIVEIRA, M.O.M. **Educação, tecnologia e representação social**. Salvador: Quarteto, 2007. p. 349-362.

PEREIRA, Francisco Jose C. Análise de dados qualitativos aplicados às representações sociais. In: MOREIRA, J; NÓBREGA, S. (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2005. p. 25-60.

PERFIL Institucional. Salvador: Projeto Axé, 1999. (não-publicado).

PERLMAN, Janice. **O mito da marginalidade**: favelas e a política no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Trad. Nathanael Caixeiro. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. **El estructuralismo**. Trad. J. Garcia- Bosch. Barcelona, Espanha: Oikos-Tau, 1974.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Trad. Marion Penna. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1976.

_____. Problemas de psicologia genética. In: OS PENSADORES. São Paulo: Abril, 1983.

PIÈRON, Henri. **Dicionário de psicologia**. Trad. Dora Cullinam. Porto Alegre: Globo, 1969.

PINTO, Álvaro. Sete lições sobre educação de adultos. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PISTRAK, Moises Melonovich. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PLANTANDO Axé: uma proposta pedagógica. São Paulo: Cortez, 2000.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 42. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PROJETO pedagógico. Salvador: Projeto Axé, 1991. (não-publicado).

PROPOSTA de formação interna. Salvador: Projeto Axé, 2000. (não publicado).

PROPOSTA pedagógica. Salvador: Projeto Axé, 1997 (não-publicado).

PRÓDIGO de Florença. **Correio da Bahia**, Salvador, 22 de abril de 2001.

PROJETO Axé pede apoio financeiro. **Correio da Bahia**, Salvador, 27 de julho de 1995.

PROJETO Axé completa hoje 13 anos de trabalho social. **Correio da Bahia**, Salvador, 01 de junho de 2003.

PROJETO AXÉ faz seminário e expõe metodologia de trabalho. **Correio da Bahia**. Salvador, 27 de setembro de 1994.

PROJETO Axé faz turnê na Itália. **Jornal Correio da Bahia**. Salvador, julho de 2004.

PROJETO Axé – metodologia é repassada. **Bahia Hoje**, Salvador, 27 de setembro de 1994.

PROJETO Axé faz. **Correio da Bahia**. Salvador, 27 de setembro de 1994.

PROJETO Axé já empregou 417 meninos em empresas. **A Tarde**. Salvador, 4 de outubro de 1994.

PROJETO Axé exporta modelo. **A Tarde**. Salvador, 26 de março de 1995.

PROJETO retira meninos das ruas me Salvador. **Folha de São Paulo**: São Paulo, 4 de maio de 1993

PROJETO Axé cativa meninos de rua. **O Globo**, São Paulo, 9 de maio de 1993.

PROJETO Axé e a imaginação contra a miséria. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 de setembro de 1995.

PROPOSTA pedagógica do Axé é lançada. **A Tarde**, Salvador, 22 de agosto de 2000.

QUEIROZ, Marta E. S; WEINBERG, Regina. Prefácio. In: BUBER, Martin. **Do diálogo ao dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

QUINTANA, J. M. Antecedentes históricos de lá educacion social. In: PETRUS, A (Coord.) Pedagogia social. Barcelona, Espanha: Ariel, 1997. p. 71-73.

QUINZE anos de Axé. **Correio da Bahia**, Salvador, janeiro de 2005.

15 ANOS de Axé. **A Tarde**, Salvador, 27 de julho de 2005.

QUINZE anos do Projeto Axé. **Folha Dirigida**, São Paulo, 21-27 jun. 2005.

RAMOS, Alba R. N; ALMEIDA, Fernanda G. Educação e diferenciação: o Projeto Axé e o Programa Cidade Mãe como alternativas integradoras de crianças carentes. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, XX, 1996. **Anais...** [s.l.: s.n.], 1996.

REGO, Teresa C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

REIS, Ana Bianchi. **Projeto**: o Axé da Bahia. Salvador: Projeto Axé, 1993.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DO AXÉ. Salvador: Projeto Axé, 1990.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DO AXÉ. Salvador: Projeto Axé, 1991.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DO AXÉ. Salvador: Projeto Axé, 1992.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DO AXÉ. Salvador: Projeto Axé, 1993.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DO AXÉ. Salvador: Projeto Axé, 1994.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DO AXÉ. Salvador: Projeto Axé, 1995.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DO AXÉ. Salvador: Projeto Axé, 1996.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DO AXÉ. Salvador: Projeto Axé, 1997.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DO AXÉ. Salvador: Projeto Axé, 1998.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DO AXÉ. Salvador: Projeto Axé, 1999.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DO AXÉ. Salvador: Projeto Axé, 2000.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DO AXÉ. Salvador: Projeto Axé, 2001.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DO AXÉ. Salvador: Projeto Axé, 2002.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DO AXÉ. Salvador: Projeto Axé, 2003.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DO AXÉ. Salvador: Projeto Axé, 2004.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DO AXÉ. Salvador: Projeto Axé, 2005.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DO AXÉ. Salvador: Projeto Axé, 2006.

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DO AXÉ. Salvador: Projeto Axé, 2007.

RELATÓRIO INTERNO SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO AXÉ.
Salvador: Projeto Axé, 1995.

RELATÓRIO INTERNO SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO AXÉ.
Salvador: Projeto Axé, 1996.

RELATÓRIO INTERNO SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO AXÉ.
Salvador: Projeto Axé, 2000.

RELATÓRIO INTERNO SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO AXÉ.
Salvador: Projeto Axé, 2001.

RELATÓRIO INTERNO SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO AXÉ.
Salvador: Projeto Axé, 2002.

RELATÓRIO INTERNO SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO AXÉ.
Salvador: Projeto Axé, 2003.

RELATÓRIO INTERNO SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO AXÉ.
Salvador: Projeto Axé, 2004.

RELATÓRIO INTERNO SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO AXÉ.
Salvador: Projeto Axé, 2005.

RELATÓRIO INTERNO SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO AXÉ.
Salvador: Projeto Axé, 2006.

RELATÓRIO INTERNO SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO AXÉ.
Salvador: Projeto Axé, 2007.

RIBEIRO, Casilda; RODRIGUES, Eliane; LEONELLI, Vera. Família, saúde e formação. In: PLANTANDO Axé: uma proposta pedagógica. São Paulo: Cortez, 2000. p. 187-193.

RIBEIRO, Ivete. Sociedade e família no Brasil contemporâneo: de que menor falamos? In: RIBEIRO, Ivete; BARBOSA, Maria de Lourdes V. **Menor e sociedade brasileira**: análise/programas institucionais/experiências. São Paulo: Loyola, 1987. p. 27-39.

RIBEIRO, Maria L. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1982.

RODRIGUES, Luzania. **De pivetes e meninos de rua**: um estudo sobre o Projeto Axé e os significados de infância. Salvador: EDUFBA, 2001.

ROGERS, Carl. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1983.

_____. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Liberdade para aprender nos anos oitenta**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ROMANELLI, Otaiza de. **História da educação no Brasil**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROUSSEAU, J.J. **O Emílio ou da Educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SÀ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAIBA o que é o Projeto Axé. **Jornal Local**. Salvador, ano I, nº 8, junho/agosto de 1997.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, Benedito. **Impasses da cidadania**. Rio de Janeiro: IBASE, 1998.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1970.

SAVIANE, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANE, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1991a.

SCHINDLER, Norbert. Os tutores da desordem: rituais da cultura juvenil nos primórdios da era moderna. In: LEVI, Giovane.; SCHMIT, Jean-Claude. (Orgs.). **História dos jovens: da antiguidade à era moderna**. Trad. MARCONDES, Cláudio; MOULIN, Nilson; NEVES, Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SCHOPENHAUER, A. Crítica da filosofia kantiana. In: OS PENSADORES. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

_____. **O mundo como vontade e representação**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

SILVA, Rosa M. R. Educação e trabalho do menor: dimensão nacional e manifestações regionais. In: RIBEIRO, Ivete; BARBOSA, Maria de Lourdes V. **Menor e sociedade brasileira: análise/programas institucionais/experiências**. São Paulo: Loyola, 1987. p. 40-58.

SÍNTESE da proposta pedagógica do Axé. Salvador: Projeto Axé, [1993?].

SIRGADO, Ângela P. Uma pedagogia para o menor “marginalizado”. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 5, jan., p. 12-23, 1980.

SOUZA, Aline. **Entre a história e a utopia: o educador de rua no Projeto Axé**. 2007. 202f. Tese (Doutorado) - Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SPINDEL, Arnaldo. **O que é socialismo**. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

TEIXEIRA, Silvestre. Autonomia: a nova palavra de ordem na educação. **Revista da Faced – UFBA**, Salvador, n. 2, p. 141-153, jul. 1999.

TEIXEIRA, Silvestre. Sobre a construção social do conceito de indivíduo. In: MARKET, W. (Org.). **Trabalho, qualificação e politécnia**. Campinas: Papyrus, 1996. p. 43-52.

TELES, Antonio. **Introdução aos estudos de filosofia**. 14. ed. São Paulo: Ática, 1976.

TOLEDO, Caio Navarro de. **O governo Goulart e o golpe de 64**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

VALE, Maristela. **Os modus de ser-sendo educadores e educandos num contexto de educação social: um estudo fenomenológico-existencial acerca do Programa “Crer com as mãos”**. 2007. 158f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2007.

VALLEJO, Américo; MAGALHÃES, Ligia. **Lacan: operadores de leitura**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

VERGÉS, Pierre. **Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations – EVOC 2000**, Version 5 Aix em Provence, France, Avril 2002.

VILANOVA, Edvalda C. A. A relação educador-educando no Projeto Axé. **Educação em Revista - UFPR**, Curitiba , v. 15, 1999.

VILANOVA, V.C.A. O Axé e o sujeito do conhecimento. In: BIANCHI, A . **Plantando Axé: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 127-162.

VOCÊ faz sua parte pelos meninos carentes?: o Axé já fez a dela. **A Tarde**, Salvador, 12 maio 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jéferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A . R; LEONTIEV, A . N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

_____. **A transformação socialista do homem**. Trd. Roberto Barros. Disponível em: <http://www.pstu.org.br> Acesso em: 27 set. 2007.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Ana Besse. Lisboa: Edições 70, 1981.

_____. **As origens do pensamento na criança**. Trad. Doris Oinheiro e Fernanda Braga. São Paulo: Manole, 1989.

_____. **Origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. A atividade própria plastica. In: WEREBE, M. J. G; NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.). **Henri Wallon**. Trad. Elvira S. Lima. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999a. p.11-148.

_____. A psicologia e educação da criança. In: WEREBE, M. J. G; NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.). **Henri Wallon**. Trad. Elvira S. Lima. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999b. p.149-157.

_____. O papel do outro na consciência do Eu. In: WEREBE, M. J. G; NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.). **Henri Wallon**. Trad. Elvira S. Lima. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999c. p.158-167.

_____. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J. G; NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.). **Henri Wallon**. Trad. Elvira S. Lima. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999d. p.168-178.

_____. **A criança turbulenta**: estudos sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Trad. Gentil Titton. Petrópolis: Vozes, 2007.

WALTER, Garcia. **Educação**: visão teórica e prática pedagógica. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

WANDERLEY, Luis E. Educação popular e processo de democratização. In: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. R. **A questão política da educação popular**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 35- 53.

WARDE, Mirian J. **Educação e estrutura social**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1983.

APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO
PESQUISADOR: ANTONIO PEREIRA**

**FORMULÁRIO DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS – MATÉRIAS DE JORNAIS
SOBRE A BASE EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA SOCIAL DO PROJETO AXÉ**

1) ASPECTOS INFORMATIVOS E QUANTITATIVOS

- a) referência bibliográfica;
- b) informações gerais do conteúdo do artigo;
- c) explicitação da teoria;
- d) número de citações textuais referentes à teoria;
- e) número de vezes que as categorias relacionadas a cada teoria aparecem.

2) ASPECTOS CONCEITUAIS

- a) processo formativo;
- b) conceituação
- c) princípio educativo.

3) ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS

- a) o que e como fala do referencial de Freire;
- b) o que e como fala do referencial de Lacan;
- c) o que e como fala do referencial de Piaget;
- d) o que e como fala do referencial de Vygotsky;
- e) o que e como fala do referencial de Wallon

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO
PESQUISADOR: ANTONIO PEREIRA

FORMULÁRIO SÓCIOPROFISSIONAL
PARA EDUCADORES DO PROJETO AXÉ

Caro educadores,

Este formulário tem por objetivo levantar aspectos referentes a identificação dos educadores que fazem parte dessa pesquisa intitulada: “Os educadores e suas representações sociais da base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé”. As informações aqui prestadas serão utilizadas explicitamente nesta pesquisa, sendo que os nomes dos informantes serão mentidos em sigilo pelo pesquisador.

Desde já agradeço.

1. Nome: _____

2. Idade:

20-30 31-40 41-50 +51

3. Sexo

masculino feminino

4. Cor

preta parda branca outra. Qual? _____

5. Escolarização

ensino médio superior completo superior incompleto

pós-graduação completa pós-graduação incompleta

6. Tempo de atuação como educador social

menos de 5 anos 6-11 anos 12-19 anos

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO
PESQUISADOR: ANTONIO PEREIRA

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
 PARA EDUCADORES E ASSESSORES PEDAGÓGICOS**

TÍTULO DA PESQUISA: “OS EDUCADORES E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA BASE EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA SOCIAL DO PROJETO AXÉ”

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1.1 NOME DO ENTREVISTADO: _____

1.2 IDADE: _____

1.3 SEXO: _____

1.4 FORMAÇÃO PROFISSIONAL _____

2. ROTEIRO:

1. RELATE ALGUMAS DE SUAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS AQUI NO AXÉ QUE TENHA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO SOCIAL, COM OS REFERENCIAIS TEÓRICOS, COM OS/AS MENINOS/AS, ETC.

2. COMO VOCE DEFINE E PERCEBE A EDUCAÇÃO SOCIAL E A ARTE-EDUCAÇÃO NO PROJETO AXÉ?

3. QUAIS SÃO OS REFERENCIAIS TEÓRICOS QUE ESTÃO PRESENTES NA EDUCAÇÃO SOCIAL DO AXÉ?

4. FALE DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL DO PROJETO AXÉ?

5. COMO VOCE PERCEBE ESSES REFERENCIAIS NA SUA PRÁTICA EDUCATIVA?

6. VOCE TERIA MAIS ALGUMA COISA A FALAR SOBRE O REFERENCIAL TEÓRICO DA EDUCAÇÃO SOCIAL DO AXÉ?