



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais  
Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

## **OS EDUCADORES SOCIAIS E SEUS DISCURSOS SOBRE A EPISTEMOLOGIA SUBJACENTE À PEDAGOGIA SOCIAL DO PROJETO AXÉ**

Antonio Pereira  
Universidade do Estado da Bahia  
antonyopereira@yahoo.com.br

### **RESUMO**

Este texto trata de parte da pesquisa de doutoramento sobre a epistemologia subjacente a pedagogia social do Projeto Axé. Apresentam-se aqui os discursos dos educadores sociais sobre essa epistemologia, contraditoriamente, composta pelos referenciais de Paulo Freire, Lacan, Vygotski, Wallon e Piaget. O procedimento da pesquisa qualitativa utilizado foi à entrevista semiestruturada com quinze educadores sociais. A técnica de análise de conteúdo na concepção de Bardin organizou e analisou as entrevistas. Os referenciais da base epistemológica da pedagogia social do Projeto Axé serviram para interpretação dos dados. Os resultados mostram que as contradições existentes nessa base epistemológica não se verificam nos discursos dos educadores, pelo contrario, é o referencial de Paulo Freire que está mais bem estruturado, sendo que os outros referenciais são resignificados a partir do freireano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia social. Projeto Axé. Epistemologia. Educadores sociais

### **1. INTRODUÇÃO**

Que epistemologia vem assumindo as modalidades de Educação-Pedagogia Social no Brasil? Esse é um problema ontológico de toda e qualquer pesquisa no campo da educação social, que tem como objeto de estudo a teoria pedagógica. Essa foi à questão geral estimuladora da pesquisa sobre a epistemologia subjacente a pedagogia social do Projeto Axé, primeira instituição não governamental a assistir criança e adolescente de rua na cidade de Salvador. A Instituição foi fundada nos anos de 1990 pelo educador Cesare La Rocca, financiada pela instituição italiana Terra Nuova e engendrada no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), que lutou nos anos de 1980-1990 pela defesa dos direitos da criança e do adolescente contribuindo decisivamente para a existência de uma política social no campo da infância e adolescência.

O interesse em estudar a pedagogia social do Projeto Axé deveu-se ao fato da mesma ter uma pedagogia social sistematizada e historicamente situada, com mais de 20 anos,



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais  
Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

configurando-se dessa forma um campo fértil para se analisar a epistemologia subjacente a educação social. Nesse sentido, esta pesquisa buscou compreender as representações sociais dos educadores em relação à epistemologia dessa educação. Para tanto, utilizou-se vários dispositivos de investigação, como por exemplo, a entrevista, para captar os discursos dos educadores em relação a essa epistemologia. Através desses discursos é possível perceber como os educadores internalizaram a epistemologia da educação social do Projeto Axé, composta pelos referenciais de Paulo Freire, Lacan, Vygotski, Wallon e Piaget.

Essa é uma pesquisa qualitativa que teve como procedimento metodológico a entrevista semiestruturada com 15 educadores sociais que, democraticamente, aceitaram participar da investigação, as suas falas estão identificadas pela letra E (Educador), mais um número que vai de 1 a 15 que significa o total de participantes, por exemplo, estará com a seguinte identificação: E1, E2, E3 e assim por diante. As entrevistas foram analisadas a partir da análise de conteúdo: 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.

As categorias elaboradas referendam as próprias teorias pedagógicas e psicológicas encontradas em documentos oficiais da Instituição, como formas de preservar o objeto que estudávamos também outras surgiram a partir das unidades de significação. As categorias são: os discursos dos educadores sobre o referencial de Freire, Lacan, Piaget, Vygotski e Wallon, sendo que análise e interpretação dos dados formam um único elo do decorrer dos resultados expostos. O quadro conceitual se refere a pedagogia social e educação social de rua, bem como os referenciais da epistemologia do Projeto Axé.

## **1. A RELAÇÃO ENTRE PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA**

Como sabemos a educação é um fenômeno social que tem por finalidade a formação humana. Ela acontece em todos os lugares e espaços onde vive o homem, portanto sendo um processo fundamental de socialização e “uma exigência do e para o processo de trabalho”, como bem define Saviani (1991, p. 19), sendo que essa finalidade do trabalho é que irá definir se a educação é ou não para a emancipação dos homens; pois dependerá, em



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais  
Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

parte, de como esse trabalho é percebido e gestado em um determinado sistema produtivo. Em todos os conceitos de educação há esse reconhecimento de que ela é um dos elementos que constituem o homem, que educação é vida, essa ideia está presente na educação-pedagogia social.

A Educação-Pedagogia Social é conceituada, segundo Díaz (2006, p. 9-11), como sendo aquela que “socializa, integra e ajuda a evitar, equilibrar e reparar o risco, a dificuldade ou o conflito social”; portanto, é uma “atividade pedagógica inserida no âmbito do trabalho social”. Para Ribeiro (2009, p. 159), a Pedagogia Social tem seu conceito vinculado ao da exclusão social de crianças, adolescentes, mulheres, velhos marginalizados. Fermoso (1994), afirma que o termo *pedagogia social* surgiu no século XIX, alcunhada pelo educador Magwer, em 1844 e, em seguida termo muito utilizado por Diesterweg, a partir de 1850 para designar a educação *do e para* o povo. E em 1898 é que essa educação-pedagogia social será sistematizada por Natorp quando publica a obra *Pedagogia social*.

Segundo Luzuriaga (1990, p. 253), pedagogia social de Natorp tem como principal característica a formação humana para a democracia social e é uma educação subordinada à sociedade em que está inserida. Para Larroyo (1970), Natorp defendeu uma pedagogia social composta de três ramos educacionais: 1) uma pedagogia escolar, 2) uma pedagogia voltada para a infância e adolescência, 3) 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), a de “formar o homem, enlaçar sua vida mais própria e profunda à corrente da grande e eterna vida da humanidade”.

É da concepção alemã que herdamos a noção de educação-pedagogia social e que no caso do Brasil se corporificou nos ideais da educação popular, sendo a primeira confundida com a própria educação popular. Na América Latina, como esclarece Machado (2009, p. 140), esse é um tipo de educação pouco difundida, sendo que no Uruguai é a única experiência concreta sendo que no nosso país chega pelo intermédio da produção de Paulo Freire vinculada a educação de jovens e adultos; sendo, portanto “um dos mais importantes representantes brasileiros da Pedagogia Social e que sua obra é reconhecida internacionalmente nesta perspectiva”. Para Silva, Souza Neto e Moura (2009, p. 305) a Pedagogia Social no Brasil precisa se legitimar a partir dos problemas concretos das



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais  
Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

populações excluídas, pois o ponto de partida é a “realidade social brasileira e embebida, como dizia Paulo Freire, da história e da rica tradição cultural forjada nos mais diversos rincões deste país”.

Nesse sentido, o termo Pedagogia Social é retomado no Brasil a partir dos anos de 1980 quando se iniciou os movimentos sociais pró-infância e adolescência marginalizada para designar a educação que se pensava para as crianças e adolescentes que viviam nos espaços das ruas. Assim foi criado o termo educação social de rua tendo como marco de legitimação dessa terminologia, no Brasil, o livro publicado por Stela Graciani, intitulado *Pedagogia social de rua*, em 2000. A educação social de rua se define como uma práxis educativa revolucionária que tem por finalidade a emancipação humana desses meninos/as.

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, tem por base a teoria de Paulo Freire. A prática educativa dessa educação compreende, em linhas gerais, 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).

## **2. A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO SOCIAL DO PROJETO AXÉ**

É essa concepção de Pedagogia Social que se baseia a prática educativa do Projeto Axé composta por três etapas: paquera, namoro e aconchego pedagógico. A *paquera pedagógica* é o momento em que o educador social ambienta-se com o contexto social onde estão os grupos de meninos/as. Deixa-se ser visto, percebido por eles até o momento da conquista educador-educando. O *namoro pedagógico* é quando os laços de confiança foram estabelecidos e os/a meninos/as aceitam a presença definitiva do educador no espaço onde estão. Tal ação educativa acontece de diversas formas: brinquedos, brincadeiras, jogos, pinturas, diálogos diversos, dentre outros. O *aconchego pedagógico* é o momento em que o educando aceita um processo educativo mais sistematizado na instituição, bem como outras



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais  
Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

ações que vai desde a um processo de iniciação profissional, assistência a suas famílias, a volta a escola, a família, dentre outros. (PEREIRA, 2002; 2007; 2009).

Essa metodologia traz implícita uma base epistemológica em Paulo Freire quanto à *pedagogia dialógica*, em Piaget na noção de *construtivismo*, em Vygotsky e Wallon quanto à *mediação e emoção* como elementos de desenvolvimento e aprendizagem, em Lacan quanto o *desejo* como possibilidade de um novo sonhar. Desde a institucionalização da educação social do Projeto Axé consta uma preocupação com os aspectos epistemológicos dessa prática, por exemplo, o projeto que 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.” (PROJETO..., 1990, p.1)

Percebe-se que já a concepção teórica para a educação que o Axé viria implantar na Bahia seria 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. O diálogo pedagógico é o elemento articulador dessa educação, 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”.

Para Freire (1987, p. 79), 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.”

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



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais  
Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

educando como sujeito de desejos, de cognição e de direitos” (PROJETO PEDAGÓGICO..., 1999, p. 2). são dimensões complementares na educação do Axé. Contudo, o *desejo* como uma categoria da psicanálise se refere a um vazio que precisa ser preenchido, mas que é impreenchível, portanto é uma *falta*.

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”.

A adoção do referencial de Lacan na educação social do Projeto Axé se deu em virtude da insuficiência das outras teorias no trato da questão de educar grupos socialmente marginalizados e que não sonhavam mais com a possibilidade de uma vida decente. O *desejo* nessa pedagogia aparece vinculado a um sonho realizável. O *desejo* na dimensão da necessidade seria 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.

Nesse processo de estruturação do sujeito de desejo, da cognição e do direito, o Axé incorporou 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”. 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.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais  
Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

Segundo Piaget (1976, p. 13-14), a assimilação é um processo de “[...] incorporação de um elemento exterior (objeto, acontecimento, etc.) em um esquema sensório-motor ou conceitual” e sua função, biologicamente falando, é a de permitir a formação da estruturas cognitivas de aprendizagem. Enquanto a acomodação 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.

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, em que os/as meninos/as manipulam objetos, trabalham com a arte, dialogam entre si, vivenciam situações problemas construindo conhecimentos.

O referencial de Vygotski e o de Wallon também contribuem no processo de resgatar socialmente os/as meninos/as de rua; como explicita Vilanova (2000, p. 130) ao dizer que, “incorporar Vygotski, na perspectiva cognitiva, é debruçar-se sobre a dimensão social do desenvolvimento do ser humano, [...] o ser humano constituiu-se na relação com o outro, com o social, idéia essa também sustentada por Wallon”. Do referencial de Vygotski toma-se a sua noção de *mediação* como processo de aprendizagem cultural possibilitada pelo grupo social em que vivem os educandos.

Para Vygotski (1994, p. 75-76), “[...] a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”. Segundo Rego (1995, p. 53), o signo (língua) “[...] 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), que são, na realidade, os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. A aprendizagem se dá, segundo Vygotski (1994, p. 112-113), por duas zonas: a de desenvolvimento real (ZDR) e a de desenvolvimento proximal (ZDP). A primeira se refere ao que a criança faz sem a ajuda de um adulto e a segundo sem a interferência de alguém. Essa ideia de Vygotski é referencial no Axé no sentido de considerar a autonomia da criança e do adolescente assistido de que



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais  
Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

eles tem conhecimento prévios e outros não e que precisa da ajuda dos educadores para aprender.

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 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 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 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. 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. A emoção é basilar para que a prática educativa social tenha sucesso, pois os meninos e meninas atendidos por essa Instituição são seres que tem um comportamento emocional fragilizado e que precisa urgentemente de uma prática educativa que reconstrua um campo emocional mais sadio, sendo que os educadores tem um papel fundamental quando consegue estabelecer uma relação afetiva positiva com os meninos, contribuindo no processo de ressocialização.

### **3. ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA**

#### **3.1 Os sujeitos da pesquisa: os educadores sociais**



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais  
Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

Em sua maioria, os educadores que participaram da pesquisado estão na faixa etária dos 31 a 50, perfazendo o total de 72 %. 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. Quanto à cor da pele dos educadores, em sua maioria preta e parda no total de 93%; 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.

Quanto à escolarização, 40% dos educadores têm o ensino médio completo, e 23% têm o ensino superior completo, 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. Quanto ao tempo de atuação na Instituição encontramos educadores com mais de 12 anos na Instituição, num total de 43%, 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.

### **3.2 os discursos dos educadores em relação ao referencial de Paulo Freire**

Entre os referenciais que mais está estruturado em termos teóricos, com raros equívocos epistemológicos, é o de Paulo Freire, sendo que a categoria diálogo é bastante presente nesses discursos. Trás 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 que segue é 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 “(E4).

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



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais  
Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

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. Essa visão está presente na afirmação de um dos educadores (E6), quando diz que “[...] Paulo Freire pensa o sujeito político 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”.

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”. Um dos educadores (E10), nessa mesma linha de raciocínio, diz que no Axé todos “[...] usam 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”.

### **3.3 os discursos dos educadores em relação ao referencial de Vygotski**

Quanto ao referencial de Vygotski, de maneira geral, encontramos nos discursos dos educadores alguns elementos, conceitos e categorias desse referencial, 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. 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 Vygotski entra nesse processo, servindo à reflexão educativa, como exemplifica um educador quando diz que, “[...] falamos da psicologia de Vygotski quando há necessidade, na discussão do planejamento,



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais  
Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

reuniões [...] uma vez ou outra a gente faz uma relação aqui e ali com a nossa prática educativa” (E10). 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.

Os educadores acreditam 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. 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 (E3) 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.. Mediar é você interagir com o menino, é fazer a escuta dos seus anseios, é dialogar [...]”.

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 Vygotski tenha muito a contribuir para a reflexão do diálogo pedagógico, explicando se tratar 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 Vygotski (1994, p. 73), seria uma atividade prática, um “meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza”.

### **3.4 os discursos dos educadores em relação ao referencial de Wallon**

Em relação ao referencial de Wallon 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



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais  
Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

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 discurso de um dos educadores esclarece essa questão quando diz 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”(E1). 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.

A dimensão desses afetos apontados pelos educadores está relacionada com aquilo que Wallon (1999, 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. Para os meninos de e na rua essa é uma questão conflituosa porque sua visão de afetividade está no âmbito da negação dos afetos.

Isto porque, em parte, esses/as meninos/as tiveram uma construção afetiva bastante conflituosa 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.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais  
Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

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”.

### **3.5 os discursos dos educadores em relação ao referencial de Piaget**

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: “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” (E1).

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. Freitag (1993, p. 27) esclarece que o construtivismo defende que as estruturas cognitivas (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”.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais  
Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

Também encontramos a afirmação de que a aprendizagem é desenvolvimento e desenvolvimento é aprendizagem, como se fossem processos dialéticos na epistemologia piagetiana, quando na realidade não é, como sinaliza Vygotski (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 Vygotski (1994) que acreditava que desenvolvimento e aprendizagem mantêm uma relação dialética na constituição da inteligência da criança.

### **3.6 os discursos dos educadores em relação ao referencial de Lacan**

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. 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 um dos educadores afirma que desconhece a teoria de Lacan e que embora houvesse formação em torno da mesma mas não conseguiu aprender, porém reconhece 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” (E3).

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



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais  
Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

única pessoa, principalmente porque demanda anos de formação especializada e tácita, com forte embasamento teórico-metodológico.

Os discursos dos educadores sobre o desejo mostram que este se apresenta muito mais como uma *necessidade* do que uma *demanda*, 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. 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. Um dos educadores (E-10) 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”. Aqui fala de uma ação político-pedagógica, concreta que viabilize uma mudança ou transformação de vida desses meninos e meninas.

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 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 (E8) diz que: “saber o desejo dos 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”. 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.

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. Também nos discursos encontramos afirmações de que 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.

## CONCLUSÃO



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais  
Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

Os resultados demonstram que a educação social do Projeto Axé tem uma base epistemológica bastante eclética e contraditória, como mostra os documentos oficiais da Instituição. Eclétismo se verifica quando adota diversas teorias de campos epistemológicos diversos: da pedagogia e educação a teoria de Freire; da psicologia do desenvolvimento-aprendizagem as teorias de Vygotsky, Wallon e Piaget; da psicanálise as teorias de Freud e Lacan. A contradição fica por conta das matrizes filosóficas subjacentes a essas teorias, como por exemplo, as teorias de Vygotski e Wallon pertencem a tradição do materialismo histórico-dialético, a de Freire ao humanismo dialético e as Piaget, Freud e Lacan ao estruturalismo. Essas matrizes não se coadunam quanto a visão de mundo, de homem e de sociedade.

Os discursos dos educadores evidenciam também contradições e equívocos quanto a percepção que tem da base epistemológica da educação do Projeto Axé, como, por exemplo, associar o diálogo pedagógico a conversa cotidiana entre educador-educando, a mediação se dá pelo educador e não pelas atividades educativas, a emoção vista como um prejuízo a relação educador-educando, separada da ideia de desenvolvimento e aprendizagem, o desejo é percebido como necessidade e não como algo do inconsciente, como falo, dentre outros. Mesmo diante dessas contradições os discursos estão mais estruturados em torno do referencial teórico de Paulo Freire a tal ponto que todas as categorias dos outros referenciais, como desejo, emoção, mediação, ação estão ancorados no diálogo pedagógico freireano, bem como o próprio diálogo aparece associado às outras categorias desse referencial, como conscientização, política e emancipação.

Destarte, os dados demonstram que a Educação Social, pelo menos a institucionalizada pelo Projeto Axé, vem assumindo uma base epistemológica diversificada, porém tendo o pensamento pedagógico de Paulo Freire como referencial primeiro do fazer pedagógico, bem como aquele que possibilita agregar outros, mesmo que seja contraditório entre si. Os discursos dos educadores revelam que a contradição em termos de matrizes epistemológicas não existe, pelo contrário, pois os educadores tem mais afinidade com o referencial de Freire, demonstrando isso nos diálogos e na prática concreta e ao mesmo



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais  
Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

tempo que busca minimizar a importância dos outros referenciais, principalmente quando têm dificuldade em compreendê-los

## REFERENCIAS

ALMEIDA, Fernanda. **De olho na rua:** o Axé integrando crianças em situação de risco. Salvador: EDUFBA, 2003.

AXÉ: uma terra nova para os meninos e as meninas de rua de salvador. Terra Nova: MNMMR; Salvador: Projeto Axé, [1989?]. (não-publicado).

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.

DÍAZ, André S. Uma aproximação pedagógica-educação social. In. **Revista Lusófona de Educação.** n. 7, 2006. p. 91-104

FERMOSO, P. **Pedagogia social:** fundamentação científica. Barcelona, Espanha: helder Editorial, 1994.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e pratica da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAG, Bárbara, 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

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GRACIANE, Maria Stela. **Pedagogia social de rua.** 4 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

LACAN, Jacques. **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.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais  
Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

LACAN, Jacques. **O Seminário 5: a formação do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. 18ª ed., São Paulo: Editora Nacional, 1990.

MACHADO, E. **Pedagogia Social: Reflexões e diálogos necessários**. IN. SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João C; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 133-148.

PEREIRA, Antonio. **O modelo de educação profissional da FUNDAC no Programa de Atendimento a Meninos e Meninas "em situação de rua"**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

PEREIRA, Antonio. **Aproximações epistemológicas para uma práxis educativa de rua**. In. 18º ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE - EPENN, 2007, Maceió, AL. **Anais...** Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2007.

PEREIRA, Antonio. **A epistemologia da educação social de rua: Análise da produção documental entre 1990-2005**. 19º ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE - EPENN, 2009, João Pessoa, Pb. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Trad. Marion Penna. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1976.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. In. **Os pensadores**. São Paulo: Abril, 1983.

PROJETO AXE. **Proposta pedagógica**. Salvador: Projeto Axé, 1991. (não publicado).

PROJETO AXÉ. **Projeto pedagógico**. Salvador: Projeto Axé, 1999. (não-publicado)

RIBEIRO, Marlene. **Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo**. In. SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João C; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. P. 179-178.

SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João C; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

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.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henri. **Origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WALLON, H. O papel do outro na consciência do Eu. In: WEREBE, M. J. G; NADELBRULFERT, J. (Orgs.). **Henri Wallon**. Trad. Elvira S. Lima. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999c. p.158-167.