

A Educação no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR): A Contribuição do Projeto Axé na legitimação da Pedagogia Social de Rua

Education in the National Movement of Boys and Girls of Street (MNMMR): the contribution of the Axe in the legitimation of social pedagogy street

Antonio Pereira¹

RESUMO: Este texto trata da educação no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua a partir da pedagogia social de rua do Projeto Axé. Delinca-se, em linhas gerais, a história do MNMMR no contexto da infância e da adolescência marginalizada e dos novos movimentos sociais, da institucionalização do Projeto Axé e sua relação com o MNMMR, da sua pedagogia social de rua no contexto da pedagogia social, descrevendo as etapas pedagógicas dessa prática voltada para a ressocialização de crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Projeto Axé. Meninos (as) de Rua. Pedagogia-Educação Social de Rua.

INTRODUÇÃO

Quando o pintor norueguês Edvard Munch pintou, em 1893, o quadro intitulado *O grito* não imaginava que essa pintura fosse representativa de muitas problemáticas sociais do homem contemporâneo. Nessa obra aparece uma figura indefinida sexualmente, meio torta, triste, desesperada, em cores obscuras e com as feições de grito, de dor, de angústia e de sofrimento; é que tudo à sua volta está desfigurado: o rio, o céu, a ponte. Dentre as muitas lições que essa pintura fornece é aquela também de superação das condições de sofrimento, pois gritar é o primeiro passo para a liberdade, o início da saída da angústia que atormenta e imobiliza (STANGOS, 1991).

¹ Prof. Dr. Universidade do Estado da Bahia. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Social, Currículo e Formação de Educador (GESCFORME) – UNEB/CNPq e pesquisador do Grupo Pedagogia Social – USP/CNPq. Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão do Departamento de Educação - Campus XV/UNEB. Membro do Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB.

O grito é a pintura que melhor representa as condições de marginalização dos meninos e meninas de/na rua, e o seu grito de luta através de diversos movimentos sociais, como, por exemplo, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), que surge a partir da década de 80, do século XX, idealizado por um grupo de educadores, políticos, ativistas e religiosos que defendem os direitos das crianças e dos adolescentes marginalizados, vítimas de violência de todo tipo: física, psíquica e moral. Tal condição opressora é histórica, que se inicia mesmo quando do aparecimento da figura do *menor abandonado*, *menor enfeitado*, ainda na época do Brasil colônia, e se estende até o século XVIII, com o aparecimento da figura do *menor marginalizado* até os dias atuais, com *os/as meninos/as de rua* e *meninos/as na rua*.

Para os/as meninos/as de rua significa aqueles/as que “romperam todos os vínculos com a família e vivem em permanência na rua”, já os/as meninos/as na rua são os que “passam cinco ou seis dias na rua e que no final da semana voltam para suas casas e famílias”. Existem ainda nesta categoria aqueles/as meninos/as que “passam o dia na rua, mas que todas as noites voltam habitualmente para casa”. (AXÉ..., 1990, p. 1). Todos esses estão em permanente situação de risco social e pessoal, embora os que vivem nas ruas são os mais aviltados em sua condição humana, porque estão sendo desumanizados pelas condições materiais postas.

Nesse sentido, o papel do MNMNR foi decisivo na construção de outra história da infância e adolescência marginalizada no país. As ações no campo social e político foram muitas e no campo educativo teve na pedagogia social de rua sua ação legitimadora com o apoio político e educacional de várias instituições de assistência à criança e ao adolescente, como foi o caso da institucionalização do Projeto Axé, que conseguiu construir um modelo de educação-pedagogia social referência para o Brasil e o mundo.

Este texto busca analisar as relações entre o MNMNR e o Projeto Axé, no tocante à institucionalização e legitimação da pedagogia social de rua que se insere no movimento maior da educação-pedagogia social, que se originou da Alemanha e passa a ser conhecida no Brasil pelas mãos da prática educativa de rua com meninos/meninas marginalizados.

O PORQUÊ DO SURGIMENTO DO MNMNR: AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES ABANDONADOS/MARGINALIZADOS

A compreensão do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR) só é possível a partir do contexto histórico da produção da infância e adolescência abandonadas e marginalizadas no país. Este Movimento é resultado das condições (i)materiais de um sistema excludente que impõe as crianças e os adolescentes pertencentes às classes baixas da sociedade uma realidade de miséria

total, fazendo-as viverem em estado de risco permanente e toda ordem, desde a física à psicológica.

Essa condição não é uma prerrogativa deste século, mas anterior, como mostra vários estudos sobre essa temática (FRAGA FILHO, 1996; MARCÍLIO, 1998; MATTA, 1999; PEREIRA-SANTOS, 2002; RODRIGUES, 2003), que relatam, em linhas gerais, que desde os primeiros tempos do Brasil colonial a condição da criança e do adolescente não era nada boa, embora nos primeiros anos da colonização não se pode falar de abandono e marginalização de crianças porque a colônia não possuía uma vida urbana que alimentasse tal sentimento. Isto não quer dizer que este fenômeno fosse de todo impossível, pois para cá vinham crianças portuguesas “abandonadas ou vendidas pelos pais e ou tutores”, para aqui serem escravos temporários até completarem a maioridade (PRADO JUNIOR, 1994, p. 21).

Com o advento da escravidão do negro africano, no século XVII, desaparece totalmente esse tipo de condição servil no país. Foram os jesuítas que quando aqui chegaram com o primeiro governador Tomé de Souza, em 1549, trouxeram em sua comitiva órfãos de Portugal para ajudarem na empreitada da catequização dos índios e filhos dos colonos. Aí está o início da constituição social do “menor abandonado” no país, e que vai no decorrer do processo histórico ampliar nos séculos seguintes (AZEVEDO, 1976).

De fato, quem traz consigo a ideia de abandonar menores para a colônia são os portugueses, pois em Portugal era uma prática social comum, assim como em toda a Europa, cuja realidade fora comprovada pelas inúmeras Rodas dos Expostos que existiam nesse continente para recolher os muitos meninos e meninas que eram ali deixados. No Brasil, a primeira Roda dos Expostos foi inaugurada em 1726; uma cópia exata das que existiam no velho mundo tanto em termos de artefato e como política de amparo de crianças abandonadas (MARCÍLIO, 1998). É bom afirmar que essas crianças abandonadas eram os filhos dos colonos oriundos das relações extraconjugais ou ainda das moças de famílias que foram desonradas ou ainda de pessoas pobres sem condições de criar seus filhos. Essas crianças eram deixadas nas ruas, matos, vales, morros, e morriam de fome, frio e sede; muitas eram dilaceradas por animais.

No século XIX, a situação de abandono não é diferente e até se amplia com as muitas crianças nas ruas: filhos e filhas dos escravos que haviam sido “libertos” com a Lei do Ventre Livre de 1871. Embora essa lei estabelecesse que a criança ficasse sob a proteção dos donos dos seus pais até completar a maioridade de 8 anos, na prática isso não se concretizou, porque muitas crianças eram usadas como escravas para fazer pequenos trabalhos ou eram jogadas nas ruas, e mesmo entregues nas Rodas dos Expostos. Mas, além das Rodas, existiam outras instituições que assistiam esses menores com uma proposta mais educativa, como foi o caso da Casa Pia e Seminário de São Joaquim, de 1799, fundada em Salvador (MATTA, 1999).

No século XX, o Estado assume definitivamente a problemática dos meninos marginalizados, não deixando apenas para a Igreja Católica ou pessoas caridosas a solução paliativa dessa problemática. O Código de Menores é representativo nessa política, pois nele estavam os princípios de proteção à infância e à adolescência. Isto, porém, não significou a solução ou diminuição de marginalização das crianças e dos adolescentes pertencentes à parte da classe pobre. Com esse Código criou-se primeiro o Serviço Nacional do Menor (SAM), de 1941 e, posteriormente, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em 1964. Essa política, respectivamente, do Estado Novo e do Regime Militar, não surtiu os efeitos esperados; pelo contrário, agrava-se ainda mais a problemática dos meninos e meninas abandonados, a ponto de vários entrarem na marginalidade das ruas e serem, conseqüentemente, exterminados.

Nos anos de 1970/80/90 é notório saber que muitas crianças e adolescentes foram vítimas da polícia, da família e de pessoas nas ruas. O caso mais grave noticiado pelos meios de comunicação foi a morte de várias crianças e adolescentes em Acari e Vigário Geral, no Estado de São Paulo; depois o caso mais famoso foi a massacre da Candelária, também conhecida como Chacina da Candelária, no Rio de Janeiro. Outras situações acontecem em todo o território nacional, e que muitas vezes são abafadas pelo poder público ou pela mídia como forma de não se chegar ao conhecimento de órgãos internacionais, que procuram proteger a infância e a adolescência pobres, como, por exemplo, a UNICEF. Esse abafar é, em parte, porque não se reconhece a criança e o adolescente pobres como sujeitos de direitos. Tira-se deles qualquer possibilidade de virem a ser cidadãos, é como se eles já nascessem banidos daquelas condições humanas (ARENDDT, 2007).

Contra essa situação é que parte da sociedade civil se organiza para defender os interesses dessas crianças e adolescentes, nos anos de 1970 a 1980, com o surgimento da Pastoral do Menor, do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e de outras entidades que formaram um movimento pró-infância e adolescência com o intuito de deflagrar uma ação coletiva reivindicatória capaz de conquistar direitos para a infância e a adolescência pobres, pois a exclusão de crianças e adolescentes representava um dos mais graves problemas do país, por se tratar de pessoas em fase de desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e todos deveriam garantir-lhes desenvolvimento pleno como pessoa, o que não estava ocorrendo.

O MNMMR surge com o intuito de realizar um grande embate político-ideológico a favor da infância e da adolescência no Brasil. Sua institucionalização ocorreu com o projeto dá visibilidade àquelas experiências bem-sucedidas em torno da infância e da adolescência, tendo a UNICEF como tutora do projeto juntamente com a FUNABEM. Juntos, articularam vários encontros entre os grupos que participavam, culminando em 1984 no I Seminário Latino-Americano

de Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua, em Brasília, e deste há a mobilização para criar um movimento de extensão nacional, chamado Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, com o objetivo de formar/mobilizar/conscientizar os/as meninos/as à própria participação no movimento (RIZZINI, 1995).

O MNMMR nasce como organização não governamental com sede em Brasília, tentando articular nacionalmente a causa da infância e da adolescência marginalizadas, bem como agrupar crianças e adolescente na luta por melhores condições de vida (FALEIROS, 1995).

Esse Movimento passou a fazer parte daquelas organizações que já defendiam as crianças e os adolescentes marginalizados, opondo-se “[...] a desumanização, bárbara e violenta que se encontrava submetida à infância pobre no Brasil.” (SANTOS, 1998, p. 143). É um Movimento que surge em meio a muitos casos de violência contra os meninos e meninas que viviam nas ruas, a exemplo da chacina de Vigário Geral e outras que levantavam a bandeira da proteção à infância e à adolescência pobres, abandonadas e marginalizadas, de maneira a garantir para esses meninos e meninas os direitos que lhes são de direitos.

As estratégias de luta era a pressão que busca exercer ao Estado para que ele garantisse a formulação de políticas públicas construtoras de cidadania. O MNMMR adotou algumas formas de ação coletiva capazes de garantir suas reivindicações, como: organização e conscientização dos meninos e meninas de rua, passeatas e ocupações de órgãos públicos, como ocorreram no período de aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que denuncia nos meios de comunicação os atos de violência cometidos contra a criança e o adolescente, dentre outras.

O Movimento se estruturou por todo o país, e hoje é composto por um conselho nacional com participação de membros das comissões estaduais, locais e de base. Cabe ao conselho formular políticas e estratégias em defesa da criança e do adolescente. Mas são nos núcleos de base onde tudo acontece e derivam as ações e as políticas do MNMMR, pois lá está a parte mais interessada no processo: os meninos e meninas de rua ou os que já saíram das ruas. O movimento teve momentos de grande notoriedade nacional. Em 1986 realizou o I Encontro Nacional de MNMMR, em Brasília, para denunciar a violência contra os meninos/as de rua; sem 1988/89 elaborou um dossiê sobre infância e adolescência marginalizadas no Brasil. Em 1989/90, o Movimento ocupou a plenária da Câmara Federal para pressionar a aprovação do ECA; neste mesmo ano lançou a campanha *Não Matem Nossas Crianças* (MNMMR, 1995).

Outro momento de visibilidade e crise do Movimento foi a Chacina da Candelária no dia 23 de julho de 1993, quando oito meninos foram barbaramente assassinados por policiais enquanto dormiam na Igreja da Candelária, no Rio de

Janeiro. Alguns setores da sociedade passaram a questionar as ações do MNMMR por entender que a criança e o adolescente devem estar institucionalizados ou em suas casas e não na rua em situação de vulnerabilidade. O Movimento obteve alguns ganhos desde o seu nascimento, como a aprovação dos Artigos 227 na Constituição de 1988 e, posteriormente, a regulamentação desse artigo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); surgimento da educação de rua e da figura do educador social de rua, bem como de sua formação própria para esse campo; assessoria às novas instituições que assistem crianças e adolescentes marginalizados, dentre outras (MNMMR, 2007).

Particularmente, o ECA foi uma ação concreta do Movimento; é uma lei inovadora, porém com problemas ainda a solucionar. Mas, de alguma forma, essa lei procurou garantir os direitos à infância e à adolescência, de um modo geral protegendo-as das possíveis atrocidades do mundo adulto. Para ser instituído passou por um longo processo de embate político-ideológico iniciando por ocasião do seu envio à Câmara dos Deputados, em 1989, pelos deputados Nelson Aguiar e Benedita da Silva, ainda como Projeto de Lei intitulado *Normas de Proteção à Infância e à Juventude*. Esse projeto teve seis versões, até que a última versão foi aprovada pelo senado, câmara, e sancionada pela presidência da república, no ano de 1990.

O ECA estabeleceu novas regras para a infância e adolescência no país, e para isso estabelece uma ordem cronológica para dizer quem é criança (de zero a 12 anos) e quem é adolescente (de 12 a 18 anos) que deve ser protegido. Substitui o termo “menor” pelo de criança e adolescente, pois aquele tinha um peso discriminatório muito grande. O Estatuto procurou garantir os direitos fundamentais e ao mesmo tempo orientar quais e como devem ser, em linhas gerais, as políticas para proteção da criança e do adolescente. Mas a proteção maior que trouxe foi em relação aos atos de infração, que porventura, crianças e adolescentes venham a cometer, garantindo-lhes assistência jurídica, social e educacional quando do cumprimento das medidas de ressocialização (BRASIL, 1990).

O MNMMR NO CONTEXTO DOS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS

O MNMMR nasce dessa contextura política e social no intuito de defender para os meninos e meninas vitimados, socialmente, os direitos inerentes a sua condição humana, com clara possibilidade de eles virem a existir como sujeitos que fazem parte de uma sociedade (ARENDRT, 2007). Esse Movimento surge no bojo dos chamados Novos Movimentos Sociais que buscam defender os oprimidos em situação de miserabilidade.

Um movimento social é uma ação coletiva empreendida por parte da sociedade civil que se organiza para defender os seus interesses, “criando um campo

político de força social na sociedade” capaz de obter êxito significativo quanto à conquista de suas reivindicações (GOHN, 1998, p. 250-251). O que está no centro de um movimento social é o conflito, porém nem todo conflito pode ser considerado um movimento social, o que vai caracterizar esse fato é a presença do conflito entre relações sociais de dominação entre as partes dessa relação, como o conflito entre patrões e empregados em que o primeiro é contra um tipo de opressão do trabalho. Essa opressão, embora particular, reflete em um todo social que requer uma ação mais ampla. Afinal, todos os trabalhadores no capitalismo passam por algum tipo de exploração na sua força de trabalho, o que viabiliza um movimento operário forte, pelo menos foi assim até os anos de 1960/70 (TOURAINÉ, 2006).

Um movimento social é uma ação contra tipos de dominação em setores da sociedade, ocorre quando essa “relação de dominação” suscita uma atuação “[...] sobre o conjunto dos principais aspectos da vida social, ultrapassando as condições de produção em um setor, de comércio ou de troca ou, ainda a influência exercida sobre os sistemas de informação e de educação.” (TOURAINÉ, 2006, p. 19). Sendo assim, um movimento social pode ou não ter uma ideologia estabelecida e a sua ocorrência não representa a crise ou evolução de um sistema social e econômico, mas “condutas coletivas” de “[...] atores que são, ao mesmo tempo, conscientes do que têm em comum, ou seja, dos mecanismos de conflitos e dos interesses particulares que os diferenciam uns contra os outros.” (TOURAINÉ, 2006, p. 20). Nesse sentido, o fundamental é o significado da ação transformadora para o coletivo que empreende essa ação.

Historicamente, os movimentos sociais são divididos em velhos e novos a partir da centralidade de suas ações: o primeiro centrava-se na crítica e na ação concreta contra as estruturas econômicas capitalistas consideradas classistas, portanto contraditórias, essencialmente opressoras e alienadoras em particular da classe trabalhadora, análise essa baseada no marxismo; os novos movimentos sociais as estruturas sociais não são determinantes para a ação coletiva dos sujeitos, pois as contradições do capitalismo são consideradas relativas quanto à determinação de uma subjetividade, da minimização da luta de classes sociais como elemento primordial de gênese de um movimento, são ações solidárias, coletivas e de apoio ao desenvolvimento social, econômico, cultural; a política é o elemento utilizado para ampliar as suas ações e conquistas, que são por sua vez mais de cunho cultural do que econômico dando, dessa forma, uma identidade coletiva aos atores que dele participam (TOURAINÉ, 2006).

Os novos movimentos criam uma relação de solidariedade entre os membros de um grupo e entre os outros grupos de maneira tal que fortalecem suas ações e embate a ponto de pressionar o Estado para que cumpra com suas obrigações constitucionais (GOHN, 1998). Nesse sentido, há um “deslocamento dos conflitos

para a ordem simbólica”, quando defende questões relacionadas à cultura, como, por exemplo, a ética e moral social como acontece em muitos movimentos que reivindicam socialização dos direitos para si ou para o grupo que defende (TOURAINÉ, 2006, p. 24), como foi o caso do MNMMR que defendia acirradamente direitos para os meninos e meninas de rua, estendidos posteriormente a todas as crianças e adolescentes sem distinção de classe e etnia.

Nesse caso, o MNMMR se legitima como um movimento cultural que não está preocupado em desestruturar/transformar as estruturas sociais, mas tão somente moralizar a sociedade de maneira que ela viesse a reconhecer os direitos da infância e da adolescência, garantindo que a criança e o adolescente cheguem à fase adulta de suas vidas. Percebemos com o MNMMR que os novos movimentos sociais não buscam mudanças sociais radicais, mais amplas, isso se deve ao fato de que “[...] nas sociedades, onde muitos de nós aprendemos a viver, o comum é a vontade de criar ou de preservar um espaço social.” (TOURAINÉ, 2006, p. 25).

Essa questão é determinante para compreender por que os Novos Movimentos Sociais têm uma característica em comum: surgiram de uma releitura e crítica das concepções teóricas daqueles movimentos de cunho americano e marxista e da crise do Estado de Bem-Estar Social que não mais conseguia garantir a equidade necessária à sociedade. Há, ainda, a diferenciação dos novos movimentos sociais que surgiram na Europa e daqueles que surgiram na América – a participação dos atores: o primeiro pertencia às classes médias da sociedade, o segundo às classes baixas, sendo mesmo aqueles que se encontravam em condições de miserabilidade total (GOHN, 1998).

Os novos movimentos sociais participam de redes de solidariedade entre eles porque buscam a inter-relação entre o local e o global e ao mesmo tempo buscam independência em relação ao Estado; dessa forma termina por construir outro sujeito social capaz de conquistar antigos e novos direitos (SHERER-WARREN, 1984, 1993). O MNMMR inaugurou no país um novo tratamento das questões da infância e da adolescência marginalizadas, possibilitando outra forma de embate político-ideológico e socioeducativo a favor da infância e da adolescência marginalizadas.

Em relação ao socioeducativo só foi possível a partir da adoção da pedagogia social de rua que buscava a emancipação de crianças e adolescente em situação de vulnerabilidade social. Essa prática baseada em uma metodologia de intervenção que deveria acontecer nos espaços das ruas para ressocializar os meninos e meninas que viviam em condições subumanas nos espaços dos grandes e pequenos centros urbanos visava construir possibilidades reais: promoção cognitiva e social para que eles/as saíssem da marginalidade imposta, em parte, pelo sistema econômico e social do país.

Não foi uma tarefa das mais fáceis, mas a pedagogia e as ações sociais utilizadas por instituições de assistência à criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade social possibilitou outra base material, menos opressora, para esses meninos/as. Uma dessas instituições foi o Centro Projeto Axé de Defesa e Proteção à Criança e ao Adolescente, fundado em 1990.

O MNMMR E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROJETO AXÉ

O MNMMR como um movimento de luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes passa a gestar e apoiar diversas ações governamentais e não governamentais voltadas para a melhoria das condições de vida de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social. Um desses apoios foi ao educador Cesare La Rocca, que ao sair da UNICEF, nos anos de 1980, havia elaborado um projeto de educação de crianças e adolescentes marginalizados e convidado pela organização não governamental italiana chamada Terra Nuova para implantar esse projeto na Cidade de Salvador.

O Projeto é implantado sob financiamento da Terra Nuova e do apoio político do MNMMR, que Rocca considerou de suma importância, porque tanto a “[...] Terra Nuova aceitou o desafio, juntamente com o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua que deu ao projeto ainda sem nome, o apoio político e institucional.” (ROCCA, 2000, p. 12). O nome do projeto aconteceu a partir de uma reunião com os dirigentes da organização italiana que ao perguntarem a Rocca o nome do projeto, ele informa que seria Axé, conforme observamos no depoimento que segue:

Axé, sussurrei, Projeto Axé. Os dirigentes, recém-chegado da Itália, não entendiam nada e me olhavam interrogando-me silenciosamente [...] o axé é o princípio vital, a energia que permite que todas as coisas existam. Nominando o projeto de Axé, não estamos apenas prestando homenagem à religiosidade e à cultura afro-brasileira. Estamos também afirmando que a criança é o axé mais precioso de uma nação. (ROCCA, 2000, p. 12-13, grifo do autor).

Em várias entrevistas Rocca mostra-se grato ao MNMMR pelo apoio político à instituição que tinha implantado na Bahia, reconhecendo a luta desse movimento pelos direitos inerentes a toda criança e adolescente, em particular daquelas historicamente excluídas. O MNMMR aparece em muitas matérias de jornais e em artigos de revistas na área da educação associada ao Projeto Axé (PEREIRA, 2010), por exemplo, umas dos primeiros materiais que explicitam a proposta de ressocialização de meninos/as de rua do Axé foi da *Revista Nova Escola* de 1994 e que logo na primeira página que aborda a questão diz que a Instituição foi criada “[...] a partir de um convênio entre a organização não-governamental Movimento

Nacional de Meninos e Meninas de Rua e a Associação Italiana de Cooperação Internacional Terra Nova.” (O PROJETO..., 1994, p. 11).

A importância do Movimento em um período da história da infância e da adolescência abandonadas e marginalizadas no país teve no Projeto Axé a reflexão máxima de que era possível trabalhar com qualidade ou que como Rocca prefere dizer “a melhor educação para os mais pobres”, para aqueles grupos excluídos de todo e qualquer bem produzido socialmente. O MNMMR e o Axé mostram que as suas lutas travadas tiveram reflexos positivos, e como toda ação desse tipo, porque faz parte do “[...] campo de forças sociopolíticas [...] suas ações impulsionam mudanças sociais diversas. O repertório de lutas que eles constroem demarcam interesses, identidades, subjetividades e projetos de grupos sociais.” (GOHN, 2010, p. 66).

Em documento oficial dos idos de 1990, época de implantação do Projeto Axé, fica evidente um modelo de ação social, política e educacional pautado na conquista da cidadania dos meninos e meninas. Tais ações seriam aquelas “[...] amplamente utilizada no Brasil e divulgada pelo MNMMR dentro e fora do país”, como por exemplo, uma educação pelo “diálogo pedagógico e provocação na rua entre o educador e a criança”, utilizando um “[...] tipo de didática aceita pelos/as meninos/as de rua: aprender no processo, aprender fazendo.” (AXÉ..., 1990, p. 6). Percebe-se aqui os fundamentos de uma educação diferenciada, atuante e transformadora que mais tarde seria conhecida como educação-pedagogia social de rua que o movimento assumia e que teve no Projeto Axé a expressão máxima de desenvolvimento dessa educação.

Durante esses anos o Axé vem estruturando orgânica e pedagogicamente a pedagogia social de rua, a ponto de a mesma ser socializada para outras instituições do país e fora, sendo considerada uma das melhores tecnologias educacionais de ressocialização de crianças e adolescentes marginalizados. 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. Este projeto procura viabilizar

O processo de conquista da cidadania pelas crianças e adolescentes que, fora das suas famílias, das comunidades e da escola, são obrigadas a desenvolver atividades econômicas para sobrevivência. As atividades pedagógicas realizadas na rua – escola a céu aberto -, onde educando e educador criam um espaço de expressão de desejo, despertando o entusiasmo de aprender e ensinar [...], com o apoio pedagógico é utilizado o Axébuzu, veículo adaptado para atividades artístico-culturais como a biblioteca, videoteca, teatro, palestra e exposições, e o lema destes encontros de educadores e educando é a construção de novos projetos de vida. (RELATÓRIO..., 2000, p. 3).

É neste projeto que acontece a chamada paquera e namoro pedagógico, enquanto o aconchego fica a cargo das unidades 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).

O MODELO DE PEDAGOGIA SOCIAL DO PROJETO AXÉ COMO LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO MNMMR

Todas essas ações e em particular a pedagogia social do Axé corporificada nas etapas da paquera, namoro e o aconchego pedagógico representam a força política do MNMMR e do próprio Axé quando resolvem engajar numa luta em defesa dos mais fracos e obtêm sucesso a tal ponto que os princípios educativos do Projeto Axé são disseminados para várias instituições do país e fora. A força política gerou uma prática educativa sustentada na produção de um saber pedagógico, porque “[...] esses movimentos são fontes de agências de produção de saberes.” (GOHN, 2010, p. 71). Na luta política produzem saberes articulados com prática e ao mesmo tempo refletem esse saber na prática muito dentro daquilo que Gramsci defendia ao falar do intelectual orgânico que é forjado no embate político-ideológico.

Nesse sentido, as ações sociais e educativas do Axé deram certas porque a concepção política estava presente, principalmente aquela defendida por Freire em que defendia uma educação para a libertação dos oprimidos. Freire é o educador adotado pelo Axé para empreender a educação para os mais pobres. Ele é que vai ser o articulador/formador/propositivo das ações do Axé adotando na pedagogia social dessa instituição o diálogo pedagógico como elemento central de conquista dos meninos/as de rua, pois em cada etapa está presente essa categoria.

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, suas necessidades e carências. No conhecimento da área ele vai tendo sua presença

marcada pelos olhares desconfiados dos/as meninos/as a ponto de estes 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.

É neste processo que se inicia as primeiras falas que muitas vezes não passam de simples monólogo, mas que dele se estabelece o diálogo pedagógico, mesmo que 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.

Na etapa do namoro pedagógico é o momento de intervenção, quando o educador aborda os meninos e inicia todo um processo de conquistas de maneira que esses meninos/as se sintam protegidos e possam aceitar a permanência do educador naquele espaço e a própria prática educativa, objetivando a sua ressocialização. Nessa etapa utiliza-se uma didática mais lúdica com bases 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. Eles vão percebendo a necessidade de retorno para o lar, mas este muitas vezes não existe ou está desestruturado; 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 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.” (VILANOVA, 2000, p. 137). 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.

Nessa 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 meninos são instáveis, dinâmicos, e requerem constantemente do educador uma grande capacidade de adaptar seu planejamento para as reais situações vividas, cotidianamente, pelos meninos. Os eventos que ocorrem na rua com os meninos 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 vivida no instante pelos 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.

No início da prática educativa do Axé a etapa do namoro não era bem estruturada, os educadores iam para as ruas, muitas vezes, para o diálogo sem preocupações de levar qualquer atividade educativa, e quando levava 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, porém “[...] às vezes, iam de mão abanando, sem nada, só para o diálogo mesmo (pedagógico). Quase sempre levavam papel e caneta [...]. Logo no início do trabalho, o pessoal levava jogos, coisas simples como damas, pega-varetas, dominó.” (CARVALHO, 1993, p. 109). E dessas atividades foram surgindo outras, inclusive elaboradas pelos próprios meninos, tendo por base pedagógica a ludicidade.

A etapa do aconchego pedagógico é quando os meninos/as são atendidos na Instituição, já saíram das ruas e passam a receber atendimento social e pedagógico mais sistematizado, que mescla conscientização, aconselhamento, profissionalização, ampliando, assim, suas oportunidades educativas e sociais. 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 se amplia, concretamente, a ressocialização dos meninos/as.

O aconchego pedagógico é a institucionalização propriamente dita do/a menino/a, diferente da ideia de internação praticada pelo Estado quando da existência das Febem pelo Brasil afora. A institucionalização é a partir do interesse de cada menino/a, dos seus desejos, contando também com a participação do educador quando da escolha da oficina ou de uma atividade educativa de longo prazo. As atividades envolvem práticas profissionalizantes, de letramento, de arte, de orientação psíquica, etc. Os/as meninos/as 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 reestabeleçam os laços com os/as meninos/as.

Essas três etapas, a da paquera, a do namoro e a do aconchego pedagógico, trazem subjacente um referencial teórico na perspectiva de psicólogos, psicanalistas e educadores, dentre estes os mais presentes são, Jean Piaget, Lev Vigotsky, Henri Wallon, Jacques Lacan e Paulo Freire. Esse referencial ajuda a definir o modelo de educação do Axé chamado *Pedagogia do Desejo*, como aquela que proporcionará aos educandos sua condição humana a partir da realização dos seus desejos de direito, de ser sujeito, de ter conhecimento.

Essa base epistemológica é considerada a parte mais frágil da proposta educativa do Axé, inclusive comprometendo os objetivos e finalidades da educação que seria

aquela de interferir na condição (i) material dos meninos em busca de melhores oportunidades sociais (PEREIRA, 2009). A epistemologia adotada é contraditória porque faz uma bricolagem com diversas matrizes filosóficas divergentes entre si, como, por exemplo, o estruturalismo na teoria de Piaget e Lacan, o materialismo histórico dialético na teoria de Vigotsky e Wallon, o humanismo dialético de Freire. Essa base precisa ser revista e ressignificada no intuito de superar essas e outras contradições, principalmente aquela que diz respeito à formação para a libertação dos oprimidos, de matriz freireana, que não se alia à ideia de um sujeito preso às estruturas sociais e que muito pouco ele pode fazer para sair desse aprisionamento.

Essa epistemologia, embora interessante, deve ser vista com cuidado quando se propõe educar para libertar ou acessar a melhor educação, a educação de qualidade e crítica para os mais pobres, como são os meninos e meninas de rua. E embora essa base seja eclética, pelo menos a que é explicitada pelo presidente do Projeto Axé e os coordenadores pedagógicos em diversas entrevistas e produções escritas publicadas em jornais e revistas científicas, a que de fato está internalizada entre os educadores que implementam a metodologia da paquera, namoro e aconchego pedagógico é o referencial de Paulo Freire e que todos os outros referenciais são acoplados a este, como em um processo de simbiose (PEREIRA, 2009).

Enquanto nos documentos oficiais e não oficiais do Axé existe um ecletismo epistemológico que fundamenta a sua pedagogia, mas nos discursos e representações sociais dos educadores não se verifica a contradição entre as diversas matrizes porque eles comungam com os ideais da pedagogia do diálogo, inclusive esse referencial é também ressignificado pelos educadores a ponto de indicar outra epistemologia própria e apropriada subjacente à pedagogia social do Projeto Axé, constituindo-se dessa forma em uma *Pedagogia Axeniana* que, embora parta do pensamento de Freire, tem uma epistemologia e metodologia próprias que precisariam ser delineadas e sistematizadas pelo coletivo de educadores (PEREIRA, 2009).

A PEDAGOGIA SOCIAL DO AXÉ NO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO-PEDAGOGIA SOCIAL

O modelo de educação social do Projeto Axé está respaldado epistemologicamente, na pedagogia social crítica, que tem como princípios a práxis, porque parte da realidade vivida dos indivíduos e grupos para construir com eles uma ação educativa coletiva e libertadora; utiliza a metodologia dialética investigativa como encaminhamento do ensino capaz de promover a internalização dos conhecimentos científicos e culturais; adota a mediação como processo de aprendizagem em que os indivíduos e grupos aprendem na coletividade; reflete sobre essa ação coletiva em busca das contradições e possibilidades dessa ação. É

uma educação que centra nas relações críticas entre educação, sociedade e exclusão social, com forte compromisso emancipatório.

A pedagogia social nasceu na Alemanha no final do século XIX, a partir de Diesterweg, que em 1850 usa o termo *pedagogia social*, mas é Paul Natorp que vai formular os primeiros princípios pedagógicos a partir do idealismo kantiano, defendendo uma educação para o desenvolvimento da comunidade, já que o indivíduo existe a partir desta, o que também significa que toda pedagogia é ou deve ser social pelo desenvolvimento da sociedade que pretende (DIAZ, 2006).

A pedagogia social surge em um momento de conflito social, como a Primeira Guerra Mundial, que deixou marcas sociais profundas, como pobreza extrema que por sua vez ocasionou violência de toda ordem, abandono de crianças, ausência de trabalho, de moradia, de dignidade. Isso fez surgir um movimento de reconstrução de uma política de proteção social que implicava, dentre outras coisas, solução dos problemas educacionais pela via da pedagogia social, Herman Nohl é quem vai defender essa pedagogia na Alemanha na acepção de práxis transformadora; porém, com o advento do nazismo, essa pedagogia toma outros caminhos de cunho mais racista, de formação de uma raça pura entrosada em um único pensamento. Somente a partir de 1950 é que a pedagogia social se livra dessa concepção e assume definitivamente a crítica em suas formulações, sendo chamada de *Pedagogia Social Crítica* tendo em Mollenhauer seu maior defensor. A dialética e a práxis são as categorias de sustentação dessa pedagogia radicalmente transformadora das condições materiais aviltantes (DIAZ, 2006).

Hoje, essa pedagogia assume a defesa dos direitos da pessoa humana excluída a partir da ideia de ressocialização da mesma. Nesse sentido, a pedagogia social comunga com a alma dos novos movimentos sociais porque busca formar agentes criticamente engajados na sua emancipação, isso depende de uma prática educativa diferenciada, centrada na reconstrução da cidadania dessas pessoas. Partindo desse ponto é que essa pedagogia é conceituada como sendo “[...] uma ciência prática, social e educativa, não-formal, que justifica e compreende em termos mais amplos, a tarefa da socialização e, de modo particular, a prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais.” (CALIMAN, 2009, p. 53).

A educação social é o campo da ciência Pedagogia Social; nesse campo estão diversas práticas educativas sociais, como a que trabalha com crianças e adolescentes que vivem ou sobrevivem nas ruas das principais capitais, chamada de *Pedagogia Social de Rua*, sendo considerada a primeira prática em um processo contínuo de sistematização e reflexão científica, buscando um estatuto epistemológico necessário. A pedagogia social de rua assume a práxis como única possibilidade de mudança radical das condições de vida dos/as meninos/as de rua, é essa categoria que define

essa pedagogia, como sendo “[...] uma ação concreta de reconstrução de uma certa cidadania para as crianças e adolescentes marginalizados.” (PEREIRA, 2010, p. 193), acontecendo no espaço da rua, na relação dialética entre menino/a e educador/a social, no currículo humanizante a partir do diálogo pedagógico freireano.

É um modelo de educação social exclusivo para meninos/as em situação de vulnerabilidade, com metodologia própria, que objetiva trabalhar com esse grupo no convencimento de sua saída das ruas, educando-os de maneira que eles optem “pela *desrualização*, esta é de certa forma uma contra pedagogia que busca irromper uma nova cultura, que parta do cotidiano daqueles que elegem forçosamente a rua como morada”. (PAIVA, 2005, p. 3, grifo da autora). Essa ação educativa inicia e termina com a participação coletiva dos/as meninos/as e dos educadores, que são os “[...] atores emergentes [...] que por meio de suas representações ou categorias de pensamento, de seus comportamentos, atitudes, valores e regras sociais.” (GRACIANI, 2001, p. 189). Esses elementos fazem com que a práxis pedagógica se estabeleça permitindo a mudança radical da e na vida dos/as meninos em situação de risco.

A pedagogia social de rua é uma pedagogia crítica, sendo que toda instituição que adota seus pressupostos pretendem uma prática crítica e emancipatória para os grupos de crianças e adolescentes marginalizados. Nesse sentido, fica claro que existem conexões entre a *Pedagogia Social Crítica* e a *Pedagogia Social de Rua* dada pela práxis como elemento central e articulador da teoria e prática educativa; a primeira pedagogia fornece as bases epistemológicas para a segunda no sentido da reflexão da prática e reflexão científica com objetivos de estatuir a segunda de um rigor epistemológico necessário quando se trata de educação para os mais pobres e marginalizados.

Os fundamentos epistemológicos da pedagogia social centram-se na “[...] perspectiva da transformação da realidade social e a conscientização das pessoas sobre seu papel no mundo. Parte do princípio de que os comportamentos sociais e as estruturas sociais são interdependentes.” (CALIMAN, 2010, p. 319). Essa concepção crítica de pedagogia vai encontrar no Brasil sua expressão máxima em Paulo Freire quando advogou para os mais pobres, portanto excluídos de toda e qualquer bem produzido, socialmente, uma educação para a sua libertação social e cognitiva, já que vivem em situação constante de alienação. É essa base que fornece a compreensão de que a educação social de rua é uma pedagogia, dados os seus fundamentos epistemológicos na pedagogia social crítica e a opção pela práxis pedagógica.

A práxis é o elemento central na pedagogia social de rua porque lastra toda a apreensão do conhecimento pelos educandos, seja o conhecimento científico universal, historicamente produzida pela humanidade, seja aquele local, cultural fruto do saber de um povo, seja aquele oriundo da conscientização do grupo, seus saberes, que lhes permite a luta política ideológica concreta (GRACIANI, 2001).

E como essa prática esta no campo da educação social significa que uma alimenta a outra na práxis concreta, teoria enriquece praticas e estas alimentam teorias (RYYNÄNEN, 2009).

No entanto, atualmente a práxis de pedagogia social de rua foi posta em xeque pelo *crack*, droga muito usada entre os/as meninos/as de rua. Essa droga mortifica os corpos e aliena a consciência desses/as meninos/as a tal ponto que inviabiliza qualquer ação a favor da vida, apagando qualquer possibilidade de futuro, inviabilizando a atual prática educativa de rua que não consegue ressocializar aquelas crianças e adolescentes usuários de crack. Essa droga instalou uma crise de legitimação das ações assistenciais e pedagógicas para esse grupo, impondo reflexões à pedagogia social de rua para que busque/invente/reinvente/descubra novas práticas educativas para o enfrentamento dessa situação (i)material.

Para o enfrentamento dessa situação sabemos que a paquera, o namoro e o aconchego pedagógico precisam ser reelaborados. A base freireana ser revista/realimentada/reinventada a partir das provocações estabelecida pelo crack, pois o diálogo pedagógico não mais se estabelece porque o ouvir e o conscientizar foram neutralizados. E o que dizer das competências cognitivas e sociais do/a educador/a social? Esse profissional talvez seja o que mais sentiu os efeitos da crise de legitimidade da pedagogia social de rua posta pelo crack, pois seus atributos profissionais foram relativizados e sua luta pela reconstrução da cidadania dos/as meninos/as em situação de vulnerabilidade se fragilizou.

CONCLUSÃO

Assim, fica evidente que a pedagogia social de rua se estruturou melhor a partir do MNMMR e do Projeto Axé, possibilitando uma visibilidade a essas instituições. Fica para a história da educação social uma pedagogia que deu certo na ressocialização de crianças e adolescentes no Brasil e continua fazendo isso, pois muitas práticas educativas não escolares recorrem à pedagogia social do Axé para sistematizar suas práticas. E embora haja um arrefecimento das ações pedagógicas e sociais do MNMMR e do Projeto Axé na atualidade, bem como o crack que põe em crise essa pedagogia social, não significa que morreu a utopia da busca pelos direitos da criança e do adolescente abandonados e marginalizados deste país.

A essência pedagógica continua; afinal foi pela pedagogia social de rua que aportaram no Brasil os ideários da pedagogia social nascida na Alemanha, e aqui encontraram uma pedagogia em pleno desenvolvimento, com práticas diversificadas e centradas na ressocialização de indivíduos e grupos socialmente excluídos. O movimento da pedagogia social no Brasil encabeçado pelos educadores Roberto da Silva, João Souza Neto, Rogério Moura, Stela Graciani, Geraldo Caliman e

outros, busca a legitimação das diversas práticas e luta pelo reconhecimento do papel profissional do educador social nos diversos âmbitos sociais onde acontece a educação não escolar (SOUZA NETO; SILVA; MOURA, 2009).

Destarte, a pedagogia social de rua cada vez mais se legitima, como fica evidente na vasta produção intelectual apresentada em eventos científicos da área (CONGRESSO..., 2006, 2008, 2010), significando que a utopia ainda é possível, e que ainda vale o embate político-ideológico-concreto a favor daqueles indivíduos e grupos socialmente excluídos, como as crianças e adolescentes “filhos da pobreza”, como bem denomina César Rocca, presidente do Projeto Axé (LA ROCCA..., 1993, p. 8).

PEREIRA, Antonio. Education in the National Movement of Boys and Girls of Street (MNMMR): the contribution of the Axe in the legitimation of social pedagogy street. *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n.2, p. 125-144, Jul.-Dez. 2011.

ABSTRACT: This text deals with the education in the National Movement of Street Boys and Girls from the street social education of the Axe. Is outlined in general terms, the history of MNMMR in the context of marginalized children and adolescents and new social movements, the institutionalization of Axe and its relationship with the MNMMR, its street social education in the context of social pedagogy, describing the teaching of practical steps toward the rehabilitation of children and adolescents at social and personal risk.

KEYWORDS: National Movement of Street Boys and Girls. Project Axe. Boys (the) Street. Social Pedagogy-Education Street.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- AXÉ, uma terra nova para os meninos e as meninas de rua de salvador. *Terra Nova: MNMMR/ Projeto Axé*. Salvador, 1990.
- AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramento, 1976.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. p. 13563
- CALIMAN, Geraldo. A pedagogia social na Itália. In. SOUZA NETO, João; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério (Org.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 51-60.
- CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico transformador. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, ano 12, n. 23, p. 341-368, segundo semestre de 2010.

- CARVALHO, Marcus. Pedagogia de rua: princípios extraídos de uma análise da prática. In. GROSSI, Esther; BORDIN, Jussara (Org.). *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre a aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 103-123.
- CONGRESSO Internacional de Pedagogia Social (ICIPS). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, março de 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0000000920060001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 de jul. de 2006.
- CONGRESSO Internacional de Pedagogia Social (IICIPS). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, março de 2008. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0000000920080001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 de set. de 2008.
- CONGRESSO Internacional de Pedagogia Social (IICIPS). Universidade de São Paulo, Faculdade de São Paulo, abril de 2010. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0000000920100001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 de jun. de 2010.
- DIAZ, André Soriano. Uma aproximação à pedagogia-educação social. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, Portugal, n. 7, v. 2, p. 91-104, 2006.
- FALEIROS, Vicente de P. Infância e Processo Político no Brasil (1995). In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). *A arte de governar crianças*. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1995.
- FRAGA FILHO, Walter. *Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX*. Salvador: HUCITEC-EDUFBA, 1996.
- GRACIANI, Maria Stela Santos. *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 1998.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- LA ROCCA quer o Axé no poder público. *Correio da Bahia*, Salvador, 20 jun. 1993. Caderno de reportagem, Arte e Lazer, p. 8.
- MARCÍLIO, Maria L. *História social da criança abandonada*. São Paulo: HUCITEC, 1998.
- MATTA, Alfredo E. R. *Casa Pia Colégio dos Órfãos de São Joaquim*. Salvador: Secretária da Cultura e Turismo: Coleção Apoio, 1999.
- MOVIMENTO Nacional de Meninos e Meninas de Rua. *Cartilha*. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.geocities.com/CapitolHill/3385/links.htm>>. Acesso em: 10 set. 2007.
- MOVIMENTO Nacional de Meninos e Meninas de Rua. *Dez anos de Movimento Nacional de Meninos e Meninas de rua 1985/1995*. UNICEF: Brasília, 1995.
- O PROJETO Axé já faz isto. *Revista Nova Escola*. São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 79, p. 10-18, out. 1994.
- PAIVA, Jacyara Silva de. Educação de rua: (im)possibilidade de inclusão. *Psicopedagogia On Line*, 19 out. 2005. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/opiniao/opiniao.asp?entrID=396>>. Acesso em: 3 maio 2009.

PEREIRA-SANTOS, Antonio. *O modelo de educação profissional da Fundação da Criança e do Adolescente no Programa de Atendimento a Meninos e Meninas em Situação de Rua*. 2002. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

PEREIRA, Antonio. *Os educadores e suas representações sociais da base epistemológica da pedagogia social do Projeto Axé*. 2009. 259 f. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

_____. A epistemologia da educação social de rua do Projeto Axé: um estudo de análise documental. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 39, n. 25, p. 188-224, set./dez. 2010.

PRADO JUNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. 42. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores - do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico para a infância no Brasil (1830-1990) (1995). In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). *A Arte de Governar Crianças*. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula. 1995. p. 99-165.

RELATÓRIO Anual de Atividade do Axé. Salvador: Projeto Axé, 2000.

RYYNÄNEM, Sanna. A pedagogia social na Finlândia e o contexto brasileiro. In: SOUZA NETO, João; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério (Org.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 61-81.

ROCCA, Cesare de Florio. É tempo de recordar. REIS, Ana Maria Bianchi. *Plantando Axé: uma proposta pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2000.

RODRIGUES, Andréa da Rocha. *A infância esquecida: Salvador 1900-1940*. Salvador: EDUFBA, 2003.

SANTOS, Benedito. *Impasses da cidadania*. Rio de Janeiro: IBASE, 1998.

SCHERER-WARREN, I. O Caráter dos Novos movimentos Sociais. In: SCHERERWARREN, I.; KRISCHKE, J. P. *Uma revolução no cotidiano: os novos movimentos sociais na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 35-53

SCHERER-WARREN, I. *Redes de Movimentos Sociais*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

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

STANGOS, Nikos. *Conceitos de arte moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

TOURAINÉ, Alain. Na fronteira dos movimentos sociais. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 21, n. 1, p. 17-28, jan./abr. 2006.

VILANOVA, Valda Cecília Abud. O Axé e o sujeito do conhecimento. In: BIANCHI, Ana (Org.). *Plantando Axé: uma proposta pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 127-162.