



O Axé integrando crianças em situação de risco

Fernanda M^a Gonçalves Almeida

DE OLHO NA RUA:

- o Axé integrando crianças em situação de risco



Universidade Federal da Bahia

Reitor
Naomar de Almeida Filho

Vice-reitor
Francisco José Gomes Mesquita



Editora da UFBA

Diretora
Flávia M. Garcia Rosa

Conselho Editorial
Antônio Virgílio Bittencourt Bastos
Arivaldo Leão de Amorim
Aurino Ribeiro Filho
Cid Seixas Fraga Filho
Fernando da Rocha Peres
Mirella Márcia Longo Vieira Lima

Suplentes
Cecília Maria Bacelar Sardenberg
João Augusto de Lima Rocha
Leda Maria Muhana Iannitelli
Maria Vidal de Negreiros Camargo
Naomar de Almeida Filho
Nelson Fernandes de Oliveira

Fernanda Ma. Gonçalves Almeida

**DE OLHO NA RUA:
o Axé integrando crianças
em situação de risco**

Salvador – Bahia

2003

* Feita edição independente pela Pró-Reitoria de Extensão no Programa UFBA em Campo.

Revisão

Ana Maria de Carvalho Luz
Marcela Mary José da Silva

Capa e editoração

Rodrigo Oyarzabal Schlabitx

A447 Almeida, Fernanda Ma. Gonçalves.
De olho na rua : o Axé integrando crianças em situação de risco /
Fernanda Ma. Gonçalves Almeida. – Salvador : EDUFBA, 2003.
255 p.

1. Meninos de rua – Situação de risco 2 . Movimentos Sociais
3. Políticas Públicas 4. Exclusão Social 5. Violência I UFBA – Faculdade de Educação II Título

CDU – 364
CDD – 362.7

SUMÁRIO

OLHANDO OS SAÍDOS DO NADA /7/

CAPÍTULO I

A geração de excluídos /13/

Introdução /15/

Traçando os conceitos /15/

Processo histórico de integração-não-integração /19/

Ações integradoras contemporâneas /24/

CAPÍTULO II

O caminho investigatório /33/

O porquê de traçá-lo /35/

A busca de balizas /38/

Passos no espaço /42/

CAPÍTULO III

Perfil do Projeto Axé /47/

Proposição institucional /49/

Estrutura organizacional /53/

Administração financeiro-contábil /59/

Fundamentos técnico-filosóficos /62/

A formação dos educadores /64/

CAPÍTULO IV

Realizando o desejo. A ida às ruas /81/

Educação na rua da amargura /83/

A volta dos que não foram /86/

Configuração e mobilização de tribos urbanas (ou vá ver se eu estou lá na esquina...) /88/

Representações da rua nos olhos dos que a guardam e os índios (in)civilizados pelo mato urbano /92/

Novos agentes e instrumentos pedagógicos /94/

O *busu* que reluz /97/

Dimensionando alguns resultados /102/

CAPÍTULO V

Institucionalização Pedagógica /107/

Canteiro dos Desejos /109/

Unidade do Pelô /122/

Unidade Ayrton Senna /132/

Setor de Arte, Estética e Cultura /138/

CAPÍTULO VI

Ações Político-Pedagógicas Complementares /173/

Centro de Educação para a Saúde /175/

Programa de Apoio à Família e à Juventude /175/

Acompanhamento Escolar /177/

Defesa de Direitos /179/

Biblioteca Capitães da Areia /181/

Centro de Formação de Recursos Humanos e Assistência Técnica /182/

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES /203/

BIBLIOGRAFIA /213/

OLHANDO OS SAÍDOS DO NADA

Este trabalho se propõe a discutir como o fenômeno da criança e do adolescente em situação de risco está sendo visto e tratado por instituições, particularmente por uma organização não-governamental que os percebe como cidadãos precários e quer resgatar sua cidadania plena, através de novos paradigmas de intervenção social.

Entende-se **por situação de risco** a possibilidade de ocorrências danosas, seja no plano pessoal ou social, para aqueles sujeitos que, vivendo as condições próprias da imaturidade, necessitam de medidas especiais de proteção e defesa. As probabilidades de ocorrências nefastas à infância brasileira são grandes, em virtude da extrema desigualdade estruturada historicamente, embora existam tais mobilizações no sentido inverso.

Analisam-se ações implementadas por uma entidade gestada por movimentos sociais em defesa da juventude, os quais, através da criação de uma teia de relações e de solidariedade, perseguem dois objetivos fundamentais:

O primeiro desses se materializa pela constituição de entidades que, assistindo a parcelas das crianças que vivenciam processos de não-integração, buscam revertê-lo, basicamente através da sua inserção nos circuitos de produção e de consumo de bens materiais e de serviços, disponíveis socialmente para participantes selecionados, reforçando, assim, os laços comunitários. Os limites de sucesso são, obviamente, estreitos, na medida em que os fatores de exclusão são ainda muito mais dinâmicos, fazendo com que, para cada sujeito integrado, muitos outros entrem nos segmentos excluídos.

O outro objetivo, com capacidade de alcance ilimitada e, portanto, com contornos pouco nítidos, diz respeito à **atuação dos mobilizados em busca da transformação social, viabilizada pela mudança de mentalidades**. Trata-se de uma tentativa de conscientização que, valendo-se dos processos de comunicação, inclusive os modernos, perpassa amplos espaços, atentando para o fenômeno da exclusão infantil com suas causas e conclamando a sociedade a assumir suas responsabilidades sociopolíticas junto às redes de solidariedade, que sub-existem e se recriam, vistas como necessárias à reversão ou à diminuição do processo perverso.

Ao discutir-se a expressão **exclusão**, com seus limites teórico-empíricos decorrentes da multiplicidade de conotações que lhes são postas, chega-se a uma perspectiva de tomá-la como **processo** resultante da própria essência da economia capitalista. Essa, naturalmente, o promove, porque usurpa bens, concentrando-os nas mãos de poucos, enquanto joga na categoria de precários ou inúteis muitos dos explorados.

No correr do texto, expõem-se alguns exemplos de não-integração no Brasil, historicamente postos, definindo-se, também, estágios de precarização e de vulnerabilidade de amplos segmentos sociais, com as suas conseqüências no âmbito do circuito da reprodução e da rede de sociabilidade.

Fez-se necessário trabalhar, ainda que de maneira complementar, os **movimentos sociais**, suas causas, dinâmicas e condições de transformação intrínsecas e extrínsecas, detendo-se o olhar naqueles que visam à ampliação dos direitos humanos, sobretudo os referentes à infância. Estabelece-se, dessa forma, a visão de confronto que há, na esfera social, entre os representantes da ordem prevaiente e os conflitos provocados pelos que agem querendo promover mudanças, além daquelas já alcançadas.

Em verdade, as últimas conquistas legais – a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por exemplo, além das já institucionalizadas – não bastam para a alteração do *status quo* da infância brasileira. São imprescindíveis resultados mais profundos, que perpassem o extenso e complexo leque social, transformando-o através da luta política e cultural, e mantenham os êxitos já obtidos. E é nesse objetivo que as organizações porta-vozes dos novos paradigmas se empenham, por perceberem que a criança em situação de risco é apenas o ente mais visível (e chocante) do reino da exploração e da miséria, dentre outras condições a que estão submetidas milhões de pessoas, independentemente da condição etária.

Conforme se sabe, não são apenas os baixos patamares de renda que impelem tantas crianças brasileiras ao trabalho e aos logradouros públicos em busca de condições de sobrevivência e de espaço para o lazer e para os sonhos. A exposição da sua cidadania escassa também é reforçada pelas estreitas chances de acesso a bens culturais e serviços capazes de propiciar a segurança da formação efetiva para a participação no mercado de trabalho, também estreito, e a outros setores da vida produtiva e sociopolítica, além daqueles do plano de satisfação interior.

E nisso a escola tem peso significativo, através de ações e omissões (Cury, 1985; Weber, 1991; Gadotti e Torres, 1994; Frigotto, 1995). Isso se revela, primeiramente, porque ainda é inacessível a muitos. No Nordeste, por exemplo, a Contagem da População (IBGE; 1997: 59) indica que 86% das crianças em idade escolar (7 a 14 anos) estavam alfabetizadas, em 1996. Essa é uma informação oficial, que não se coaduna porém, com a empírica. Os que conseguem chegar na escola, freqüentemente, encontram um aparato material ou docente deficientes, principais responsáveis pelas altas taxas de repetência e evasão.

Delineando-se a pós-modernidade, com a globalização da economia, da sua peculiar e maior restrição dos postos de emprego e do conseqüente acirramento na concorrência pelo trabalho, os problemas de integração aumentam. E crescem, sobretudo, em decorrência das crises econômicas nacionais e das suas “soluções”, sempre baseadas no “arrocho salarial” e na restrição ao consumo de bens materiais, culturais e serviços, determinada pelos que planejam a economia nacional.

Com esses e outros fatores – a maior parte deles advindos dos já referidos – o exército dos despossuídos expande-se e assusta os estratos das classes mais abastadas. Difunde-se a idéia da ignorância e da periculosidade daqueles, o que facilita a justificativa da necessidade de contê-los, seja por via ideológica, reforçando a anomia, seja pela repressão física ou maus tratos, passando pelo isolamento, do carcerário ao do extermínio – dos quais não escapam nem aqueles de menor idade.

Nas últimas décadas, contudo, percebe-se que o processo histórico ganha ritmos mais dinâmicos, imprimindo mudanças significativas de perspectiva e de ação, provocadas pelos movimentos sociais, divulgadores de inconformismo frente ao modelo segregador, e buscando traçar novos conteúdos metodológicos de conduta e de prática socioinstitucional junto àqueles que vivem as etapas ou o estado de exclusão. Esse é um dos pontos explorados neste trabalho, porque correlato ao eixo central. Para tal, resgatam-se subsídios literários e socioantropológicos, elaborados em períodos anteriores, que permitem estabelecer o contraponto entre os matizes de claro-escuro das representações constituídas sociohistoricamente. Dentre outros, e mais especificamente, toma-se uma análise anterior (Gonçalves Almeida, 1982), que expõe o esquema repressivo-estigmatizador de uma instituição fechada, destinada à “juventude delinqüente” e a “adolescentes carentes” de todos os gêneros.

Como se antecipa, apesar da reprodução ampliada dos contingentes de espoliados ao longo dos últimos anos e das relações e tratamentos desiguais a que estão submetidos, delineia-se, contemporaneamente, um novo quadro, esboçado pela mobilização de alguns setores da sociedade, o que força a uma reflexão mais ampla e profunda do social sobre si próprio, inclusive no que diz respeito à precariedade e à exposição dos jovens carentes.

Essa perspectiva se faz mais forte e se difunde através de mobilizações reativas que criam organizações do chamado **terceiro setor** (Sader, 1988; Benevides, 1991; Sposito, 1993), tidas como entida-

des dotadas de relativa autonomia e racionalidade, que suprem e cobram ações estatais, socioculturais e de mercado, ao tempo em que imprimem mudanças nas falas hegemônicas. Os atores comprometidos com essas transformações trabalham em análises, propostas e ações de intervenção. Constróem outras visões e alternativas metodológicas, e, no que diz respeito ao âmago da questão – a infância e a adolescência desabrigadas ou em qualquer nível de exposição a riscos –, colocam em pauta uma série de referências e experiências, apontando novos caminhos e estampando premissas inéditas para o enfrentamento dessa realidade, a partir de diagnósticos do fenômeno e da conscientização sobre a necessidade de revertê-lo.

Esses novos atores, com sua atuação, desmistificam a “geração espontânea” dos “meninos de rua”, expondo-os como uma das mazelas sociais, conseqüentes da intensa exploração que, historicamente, se abate sobre as camadas pobres. Indo além, insistem na necessidade de enfrentar seus resultados e reverter o manancial de miséria, propondo, antes de tudo, alianças para reeducar a sociedade e reforçando, nessas camadas, a condição de pertencimento identitário.

Como este trabalho intenta analisar as ações impressas por setores da sociedade que vêm tentando cunhar formas de neutralizar o processo de risco social vivenciado por jovens, o Projeto Axé, com seu exercício tensionador, foi escolhido como foco, por constituir uma organização advinda dessas mobilizações e apresentar estrutura formal e filosófica já testadas para acompanhar a dinâmica social que se transfigura e os embates que se travam entre as forças sociais defensoras e opositoras de um novo panorama político-social e institucional.

O que se pretende, ao enfocar esse Projeto, é, em suma, conferir o alcance de suas iniciativas junto aos meninos assistidos e, principalmente, frente à sociedade mais ampla, com a qual troca mensagens e sobre a qual exerce pressões no sentido de sua humanização. Dessa forma, este é um estudo necessariamente de caráter antropológico e multidisciplinar.

Compreendendo-se que a dinâmica social põe em cena atores que se contrapõem em torno dos temas da desigualdade e da essência das políticas públicas – do jogo de poder, em suma – e considerando-se que, a partir da queda dos governos militares, esse embate tem sido acirrado, entende-se como importante acompanhar, através de uma das instituições advindas dessas mobilizações, o enredo de movimentos que buscam promover mudanças nesses âmbitos, principalmente naquilo que diz respeito à exploração e à exposição de crianças e adolescentes.

O enfoque de movimentos nascidos no âmbito do social, através do acompanhamento de sua trajetória e da constatação de seus avanços e recuos, permite apreender o jogo de forças bem como os êxitos e fracassos provenientes das tentativas de ampliar a democracia, de forma a permitir maior integração de extensos contingentes de pauperizados historicamente, particularmente os jovens que são jogados nas ruas, num experimento de sobrevivência e reprodução. É possível conferir a capacidade de transformação de ações dessa natureza, resgatando sua capacidade de penetração em setores privados e públicos.

Um dos exemplos dos frutos dessas inquietudes, o **Centro Projeto Axé de Defesa e Proteção da Criança e do Adolescente**, escolhido aqui como experiência de investigação, tem como objetivo integrar jovens em situação de risco em Salvador, ao tempo em que se coloca como um dos mensageiros de perspectivas político-sociais – ultrapassando, nesse sentido, as fronteiras da cidade.

O Axé pretende-se como uma

abertura de comunicação entre dois mundos:

- *o mundo dos expropriados, sem pão, sem direito, sem trabalho, cuja identidade se perde na multidão dos pobres, e*
- *o mundo personalizado, empresarial [...] da alta tecnologia, do poder e dos direitos (Bianchi dos Reis, 1993: 3. Grifo da autora).*

O Projeto percebe que é por força de tal padrão de relação social que acontece o fenômeno do menino em situação de rua, e quer rompê-la. Aproximar esses “dois mundos” e estender ao primeiro as garantias já asseguradas ao outro, constituiria a solução dos problemas, na concepção de seus idealizadores e aliados. Esses, em síntese, trabalhariam visando à reconstrução da unidade social, estendendo a cidadania àqueles segmentos expropriados.

Para atingir tais objetivos, na dupla perspectiva, o Projeto estruturou uma pedagogia construtivista e emancipatória, cuja base tanto atenderia ao processo educativo dos “meninos de rua” como estearia a propagação de seus paradigmas junto a outros setores sociais, com alguns dos quais já constituiu alianças.

Nascido em 1990, o Axé chama a atenção para os resultados alcançados e os justifica graças à sua leve estrutura organizacional, ao embasamento de sua proposta, inclusive na formação de quadros funcionais seus e de outras organizações às quais presta apoio, e um poder de comunicação capaz de multiplicar adesões aos paradigmas que defende. Suas origens estão ligadas ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Seu idealizador, obtendo apoio técnico-financeiro de entidade internacional, a Terra Nuova, montou o Projeto em Salvador. Ao final do primeiro ano, estabeleceu-se como personalidade jurídica e se firma como uma entidade não governamental.

Batiza-se **Axé** em respeito às raízes negras da maior parte de sua clientela, ao tempo em que expressa sua pretensão integradora e de esperança. Axé, no candomblé, traduz a “**energia que faz crescer e que é transmitida por todos os seres da natureza.**” (BIANCHI DOS REIS, 1993: 3). Hoje, além de ajuda externa, conta com o auxílio de empresas e órgãos públicos locais e nacionais, além dos recursos que são gerados no âmbito do próprio Projeto.

O tema de estudo oferece perspectivas consideradas importantes na sua escolha, uma vez que permite, em primeiro lugar, uma visão histórico-estrutural dos processos de integração seletiva, promovidas pela distribuição desigual dos bens materiais, culturais e de serviços, bem como das suas consequências para a sociedade brasileira.

É uma oportunidade de análise do jogo de forças sociais, composto por mecanismos excludentes e integradores, e da constituição da rede de relações tecidas pelas ações de movimentos que tentam ampliar as chances de sociabilidade e de cidadania para grupos sociais maiores.

Nesse sentido, o presente estudo acompanhou a ação institucional do Projeto Axé, visto como uma organização de defesa e proteção à criança e ao adolescente em situação de risco de Salvador, fazendo-o através de singular pedagogia – a Pedagogia do Desejo. Essa é colocada como alternativa socializatória de muitas crianças e adolescentes excluídos do sistema escolar e de outras esferas da sociedade em que vivem socializações precárias ou fragmentadas.

Além disso, o Axé, divulgando suas mensagens para âmbitos sociais mais abrangentes, oferece a possibilidade de se conferir a constituição da rede de solidariedade que implementa e quer ampliar, no sentido de promover as mudanças sociais que acredita serem capazes de romper o ciclo da desigualdade extrema, entendida como estrutural, e que tende a se aprofundar frente à nova era econômica, ora em instauração.

CAPÍTULO I
A GERAÇÃO SOCIAL DE EXCLUÍDOS

Introdução

Tratar a questão da juventude brasileira em situação de risco é algo complexo e que, em virtude de alguns fatores facilmente detectáveis, demanda extremo cuidado. Impõe-se a compreensão de suas profundas causas socioeconômicas, políticas e culturais, o que exige a apresentação das diversas formas e estágios através dos quais esse fenômeno é reconstituído e reconfigurado. A abrangência, o enraizamento e o dinamismo ganhos ao longo da História têm imposto limites para o reconhecimento dessa questão, os quais, se não impediram a proliferação de estudos, colocam patamares de difícil generalização e, principalmente, vêm restringindo sua difusão e apreensão por setores significativos do leque social – imprescindíveis à reversão das causas excludentes. Assim, diante desse mosaico, deve-se adotar uma postura que, partindo da determinação seletiva e delimitação dos parâmetros teórico-metodológicos, permita a explicitação analítica do problema.

Em primeiro lugar, convém chamar a atenção para o fato de que o problema do jovem em situação de risco não se esgota nessa condição etária, e sim representa um estado de intensa exploração e expropriação que perpassa toda a classe trabalhadora e que expõe seus membros (categorias, famílias, indivíduos), estreitando suas possibilidades de produção e consumo de bens e serviços, de reprodução de força de trabalho e de gerações, nessa última, inclusive, nas suas funções socializadoras.

A prole desses contingentes só é mais visível porque, já nascendo com nenhuma ou poucas chances de sociabilidade, mostra os extremos a que chega a exploração sinistra da produção e evidencia contradições sistêmicas suficientemente fortes e poderosas para produzir grandes estratos que ameaçam a ordem vigente e fragilizam o futuro, resultantes da subversão da ordem.

Em relação a esse último aspecto – o da dimensão e diversificação de riscos – um vem se salientando, à medida que se acirram a desigualdade e a conseqüente segregação. Algo de difícil mensuração, mas encontrado corriqueiramente: a extensão simbólica da periculosidade dos membros das camadas empobrecidas e miserabilizadas, difundida em toda a sociedade nacional, inclusive – “naturalmente” – entre eles próprios. Cristalizou-se sua representação como perigosa, com a expectativa de uma “vocação”, quase que “biológica”, para a criminalidade. Isso está tão profundamente enraizado, que são aceitas formas de tratá-los não inseridas nos procedimentos preconizados pela ordem social, incluindo-se a difusão de práticas violentas – hoje banalizadas – que vão além das manifestações simbólicas, concretizando-se fisicamente.

Traçando os conceitos

Como se colocou anteriormente, uma dificuldade inicial a ser superada diz respeito ao traçado analítico, que requer o estabelecimento de dimensões conceituais precisas. Nesse sentido, existe à disposição uma recente e extensa literatura sobre **exclusão**, que permitiu nortear o estudo, embora tenham sido necessário alguns cuidados, pois a variada gama de sentidos do termo facilita a perda da própria essência teórica que se persegue.

Há inúmeras referências a “proscritos”, “deslocados”, “expostos”, “outsiders”, “degredados”, “**marginais**” – uma lista similar foi feita por Castel (1991:137) –, e essa multiplicidade de expressões evidencia os riscos de categorizações fluidas, incapazes de fornecer o grau de consistência que se buscou instituir como norte deste trabalho.

A multiplicidade de metamorfoses e ressignificações atribuídas ao termo **exclusão** lembra aquela atribuída à **marginalidade** por Park (1928), Stonequist (1935), Lewis (1967), Vekemans e Fuenzalida (1969), Germani (1972), dentre outros, cujo mérito principal foi trazer à baila a discussão sobre as precárias condições socioeconômicas e culturais de grupos, que se destacavam por se constituírem “desviantes” ou anômicos. Tais análises, contudo, não conseguiram atingir o âmago das causas, e, portanto, não lograram alcançar patamares mínimos de generalidade, porque seus traçados estão centrados num dado prisma selecionado, não permitindo conferir o grau de interveniência dos vários fatores e, assim, a complexidade do fenômeno.

Recentemente, autores debruçados sobre a nova ordem social têm conseguido avançar teoricamente em suas análises, utilizando conceitos como os de coesão social, anomia, consciência coletiva, integração, solidariedade (Xiberras, 1994:136), cabendo maior destaque aos dois últimos, uma vez que a dimensão do fenômeno da vulnerabilidade de vínculos sociais (Castel, 1991) e das redes de sociabilidade tradicionais, bem como da maior concorrência pelos espaços de trabalho, têm levado à atomização e à decomposição das relações sociais.

Toma-se **integração** no sentido de processo de ajustamento recíproco e contínuo de grupos sociais, de modo a manter (e transformar) uma sociedade historicamente dada, através da participação dos sujeitos em suas redes de relações sociais, quer sejam produtivas quer sejam de sociabilidade. Considerando-se que a vida social norteia-se e move-se a partir de como se estruturam os circuitos de produção e circulação de bens e serviços e os da produção e reprodução dos homens, e como esses circuitos se interpelam e se influenciam mutuamente (Souza, 1996:8), mudanças ocorridas em um deles têm seqüências no outro e, naturalmente, refletem na sociedade como um todo e mesmo na imagem que ela guarda de si própria.

Dessa forma, alterações nos padrões de produção e circulação de bens e serviços provocam alterações no outro circuito e vice-versa, podendo acarretar ameaças à sociedade. Nesse sentido, crises produtivas ou quedas nos padrões de incorporação da força de trabalho, por exemplo, obviamente, atingem o âmbito da produção e reprodução dos homens, inclusive nas funções de socialização da família frente às novas gerações. Em suma, a fragilização do processo integrador, em um dos circuitos, interfere no processo do outro e tende a se expandir, acarretando riscos sociais.

Castel (1991, 1994) observa aquele conjunto de fenômenos, bem como os sinais de dissociação, nos últimos quinze anos da Europa Ocidental, de situações de isolamento social, de desagregação familiar e que provocariam um **déficit de integração**. Diz ele: “L’avenir de ces populations est incertain, leur place n’est pas assurée dans la société”, (1994:11). Ou seja, avalia como a restrição do **eixo trabalho** vulnerabiliza o **eixo das relações concretas de sociabilidade**.

Da mesma forma que entende o conceito de integração, o autor traz a visão de **marginalidade** como **processo**, sucessão sistemática de mudanças, percebendo a situação dos que a experimentam como conseqüente do movimento de exclusão. Este, obviamente, se manifesta antes que a dessocialização se perfaça. Desse modo – sendo a intensidade da condição marginal cambiante –, os que são a ela submetidos vivem as ameaças, as instabilidades que fragilizam suas inserções. Seu estado mais expressivo se configura como resultante do trajeto dado.

Logicamente, têm fundamento as abordagens e teorias que atribuem à esfera econômica o gérmen da marginalidade. Historicamente, contudo, pode-se conferir que a situação de pobreza não implica, necessariamente, desintegração social, vez que parcelas dessa, e mesmo as da indigência, podem estar integradas, desde que assistidas.

Os serviços que o Estado de Bem-Estar tradicionalmente oferece estruturam-se de modo a implementar ações de atendimento a categorias populacionais carentes de proteção especial, como os doentes crônicos: físicos ou mentais, os viciados, os idosos desfavorecidos, os delinquentes, as crianças e adolescentes em situação de risco. Mais recentemente, fizeram-se necessárias análises e planejamentos para estender a proteção a adultos que perdem seu espaço no mercado de trabalho, em virtude da lógica produtiva. Tal circunstância fragiliza a rede familiar, repercutindo diretamente na segurança das novas gerações, enfraquecendo os vínculos sociais.

Mesmo naqueles serviços costumeiramente disponíveis, contudo, é facilmente contestável a insuficiência, tanto qualitativa como quantitativa, uma vez que o fenômeno da marginalização expande-se em dimensão e formas. Além disso, mesmo os bem estruturados não logram livrarem-se da constituição ou reforço estigmatizador.

Dessa forma, as análises que consideram a causação econômica da exclusão não chegam à definição dos níveis de carência econômica que possibilitam o desenho dos critérios determinantes da marginalização, assim como – e mesmo, conseqüentemente – do traçado de planos para preveni-la ou neutralizá-la. Dessa forma, enquanto se verifica o processo de marginalização se avolumar e se diversificar, cresce a inquietação pela falta de estudos capazes de nortear sua compreensão, dinamismo e o delineamento de ações para sua possível reversão.

Castel (1994) segue conferindo o processo marginalizador, vendo-o como resultante de duplo desligamento social – em decorrência da perda ou ameaça de perda do espaço produtivo e da fragilidade relacional – conforme se antecipa.

O autor constrói um esquema de enfoque **transversal** das populações, conjugando os dois eixos referidos:

- em relação ao trabalho estável, precário ou não trabalho, e
- em relação à inserção relacional forte, frágil ou de isolamento social.

A partir da combinação de situações dos dois eixos, graduam-se as zonas de integração-não-integração:

- de integração: trabalho estável e inserção relacional forte;
- de vulnerabilidade: trabalho precário e fragilidade nas relações;
- de marginalidade (ou de desfiliação): não trabalho, isolamento social, e
- de assistência ou de proteção aproximada, na qual se resguardam os incapazes para o trabalho por razões físicas, mentais, morais e etárias.

Infere-se, daí, que os indigentes de todo o gênero não assistidos estariam na zona da marginalidade, enquanto outras categorias vivenciam ameaças, como aquelas caracterizadas pela vulnerabilidade, naturalmente porque as fronteiras entre esses espaços não são fechadas e sim fluidas, móveis e porosas.

Na mesma linha, e mais concretamente, cabe salientar algumas parcelas populacionais, cuja fragilidade de inserção implica altos riscos de desfiliação absoluta. São, por exemplo, aquelas que, se ainda não compõem o universo da criminalidade, estão susceptíveis de romper a normatização jurídica, uma vez que já extrapolaram as regulamentações sociais mais difusas, como as dos costumes e as regras da moralidade, à margem, portanto, de alguns dos circuitos do controle social. É o caso dos drogaditos e das populações de rua, que são **pressionados à transgressão**, ao tempo em que, pela exposição – concreta e simbólica – em que se encontram, facilmente são confundidos com delinquentes.

Aqui, essa vulnerabilidade se deve, não só aos efeitos da Terceira Revolução Industrial, mas também (e antes) às sucessivas instabilidades econômicas. Particularmente na Bahia, a situação é agravada pelos efeitos da “modernização agrícola” (Ivo, 1987), que expropriou milhares de famílias rurais, reduzindo as possibilidades de ocupação e facilitando a desagregação pelo desenraizamento.

Castel (1994:13) ainda chama a atenção para as conseqüências da precariedade do trabalho, traduzida em milhões de empregos **atípicos** (temporários intermitentes), que atingem sobretudo os jovens, pelas sempre mais restritas fronteiras do mercado, aumentando a instabilidade e a vulnerabilidade sociais. O fenômeno não é peculiar ao Primeiro Mundo. Naquele subdesenvolvido, onde o Brasil se insere, as chances de trabalho para a população juvenil também são escassas, mais ainda para os negros e para os poucos educados, categorias essas “normalmente” confundidas ou em estreita e imediata associação.

São, também, notadamente formas, “**atípicas**” os trabalhos desenvolvidos sob a forma de “estágios”, para aqueles de maior escolaridade, e sob diferentes maneiras de exploração perversa para os que não alcançam maiores patamares educacionais (Carvalho e Gonçalves Almeida, 1994). Tais formas são redutoras **típicas** do poder de barganha dos trabalhadores e, para alguns produtores, propiciadoras de saltos no processo de acumulação, ao tempo em que, para muitos, o salto impossível facilita o esfacelamento de seus capitais e sua incorporação pelos que resistem e, até mesmo, provocam o processo. Nesse sentido, confirma-se Rizzini (1995: 20-21):

Sabe-se que uma das conseqüências mais visíveis e imediatas da emergente ordem capitalista globalizada, pelo menos na atual fase de transição, é a tendência a acentuar a concentração de renda, sob a liderança de empresas multinacionais, resultando no processo de crescente exclusão social.

Esses fenômenos, por sua vez, aumentando o estado de anomia, os índices de violência e de desagregação familiar provocam reflexões, que, se não vêm soluções mais prontas e imediatas, atinam para a necessidade de reforço da coesão, o que é percebido nas organizações e grupos que se dedicam a objetivos, crenças e sentimentos comuns, e que, como tal, passam a vivenciar práticas para a constituição de uma consciência coletiva, baseada na solidariedade ou buscando ampliá-la.

Tais organizações decorrem de **movimentos sociais**, que, conforme Marx, Durkheim e Weber, seriam

[...]um modo peculiar de ação social, variavelmente inserida ou capaz de se inserir na estrutura global da sua reflexão, quer eles denotem transição para formas de solidariedade mais complexas, a transição do tradicionalismo para o tipo legal-burocrático, quer o início da explosão revolucionária. (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 1992: 787),

tendo em comum o reflexo das tensões sociais, a identificação de mudança, a passagem de uma condição de integração para outra; ou seja, a determinação de criar uma nova ordem social (Dicionário de Ciências Sociais, 1986: 788)

Entre nós contudo, não é possível, ainda, prever se tal trajetória é passível de reverter a dissociação, uma vez que, o que se apresenta hoje é apenas o recrudescimento dos mecanismos de promoção de desigualdade, que se dão desde o momento inicial da expropriação coletiva em prol de minorias. A estrutura econômica, que ora se faz globalizada, acirra tais mecanismos, através do desemprego, da precarização do trabalho, da privatização de bem públicos. Essa, selecionando alguns proprietários, alija muitos sujeitos sociais da produção e do consumo de bens. E, à medida que se desenvolve, restringe cada vez mais o rol dos plenamente integrados na vida social. Essa é uma das suas contradições nucleares, pois, se cria e recria a pobreza, chegando aos limites da vida imediata de amplos segmentos sociais, expõe-na, também, às ameaças decorrentes.

Restringindo o acesso aos bens materiais, culturais e de serviços – entre os quais a educação de qualidade –, os atores sociais que exercem o domínio e comando sobre os demais sedimentam as práticas seletivas, bem como aquelas facilitadoras da sua aceitação. E, se o Estado de Bem-Estar ofereceria uma rede de serviços, facilitadora da integração, os preceitos neoliberais de agora restringem-na, propondo o Estado-mínimo – a não-intervenção –, mesmo no que diz respeito às práticas sociais, as quais, por essa perspectiva, devem ser substituídas por aquelas provenientes do jogo do mercado. Se, nos tempos modernos, quando se instituiu o Estado de Bem-Estar, o Brasil não logrou eficiência, o que se pode esperar da era pós-moderna, senão maior desigualdade e desagregação? (Frigotto, 1995:83; Gentili, 1995:239; Pilotti e Rizzini, 1993:60).

Ao tempo em que a acumulação se dá, criando e ampliando a seletividade, aqueles mesmos atores sociais difundem justificativas dos méritos dos eleitos e atribuem aos excluídos a responsabilidade pelo seu fracasso. Trata-se de um dos seus mecanismos de violência simbólica mais sutis e de maior eficiência no controle social (Gramsci, 1978; Althusser, 1980).

Mais visíveis são as ações de violência física, que, utilizando forças militares públicas ou paramilitares, impõem pela força a submissão à ordem e que têm sido constantes na vida histórica nacional, desde a sua colonização até os dias contemporâneos. E das formas violentas de repressão não escapam nem mesmo crianças e adolescentes das classes subalternas. Esses, vivenciando qualquer estágio de desagregação (ou não), natural do processo a que são submetidos, estão, historicamente, sujeitos a serem trancafiados em institutos “correcionais” ou até exterminados (Amado, 1966; Gonçalves Almeida, 1982; Fraga F^o., 1996).

Postos esses elementos, é possível compor o significado de **exclusão** que se quer como referencial e que conduz à perspectiva de ameaça de desagregação social, conjugada aos limites impressos pelo circuito de produção e circulação de bens, tanto no que diz respeito à formação de contingentes de “inempregáveis” e, portanto, de parco consumo, e de fragilização de vínculos, inclusive dos familiares, maiores responsáveis pela preservação e socialização das novas gerações.

Tem-se, portanto, de visualizar o fenômeno da integração-não-integração como um **processo**, como movimento dentro de uma realidade social concreta, resultante da desigualdade criada pela estrutura social que, entrando numa nova idade, só faz se aprofundar. E, se isso é válido para a generalidade dos países, ainda o é mais firme para o Brasil,

[...]sempre na eminência mas jamais alcançando seu destino como os EUA do hemisfério sul, (observadores) têm-se perguntado até onde ele tem sido refreado pela **espetacular desigualdade de renda** - o que inevitavelmente restringe o mercado interno para a indústria (HOBBSAWN, 1995: 348. Grifo da autora).

E, nesse extensivo processo, a parte que cabe aos jovens da pobreza se apresenta mais brutal e mais denunciadora das contradições, pois eles já nascem nessas condições de vulnerabilidade, e, por isso mesmo, seus efeitos são mais duradouros e drásticos.

Processo histórico de integração-não-integração

Naturalmente, o sistema produtivo se organiza e se mantém com base na expropriação e na exploração do trabalho. Mas, no Brasil, isso tem sido feito em níveis extremados historicamente, provocando a apropriação da maior parte dos bens materiais e culturais por parte de parcela reduzida dos que compõem a sociedade, inclusive daqueles bens que poderiam ser compensatórios das desigualdades, entre os quais os políticos e os que dão acesso à justiça.

Certamente essa configuração determina o “enigma” paradoxal, que faz do País uma das dez maiores economias mundiais, ao tempo em que apresenta indicadores sociais extremamente baixos, cabendo-lhe, com justiça, o maior título na perversão da distribuição de renda.

Como se antecipa, em verdade, a história social da pobreza brasileira está enraizada desde a Colônia e, mais nitidamente, no Império, quando se cristalizou o “costume” da dilapidação da força de trabalho disponível – barata e de fácil substituição. Embora, a princípio, parcela da pobreza produzida fosse tolerada e alvo de filantropias cotidianas, em virtude de permitir a piedade e devoções católicas (Fraga F^o, 1996:35), de maneira geral, a tendência foi o desenvolvimento de formas violentas e diversificadas de controle e repressão.

A sociedade de então, extremamente desigual e intolerante, expropriou e rejeitou livres e libertos, ao tempo em que parece ter estabelecido esses elementos caracterizadores como matrizes para o porvir. Particularizando a Bahia, Fraga F^o. diz que

[...]como ocorreu em outras sociedades escravistas, a economia baiana mostrou-se pouco flexível à incorporação da mão-de-obra livre ao mercado de trabalho. Por conta disso, o homem livre assumia condição de verdadeiro **deslocado** (1996:23. Grifo da autora).

Essa é a configuração original – mesmo que posta tão simplificada e resumidamente – e parece reproduzida ao longo da História nacional. Ganha contornos mais densos à medida que o capital entra no campo, vai desarticulando formas de produção tradicionais e repelindo força de trabalho. O estreitamento das necessidades de mão-de-obra na agricultura provoca sua transferência para o urbano, onde as oportunidades de ocupação não acompanham o aumento dos expropriados rurais.

Nesse sentido, as últimas décadas têm permitido uma visão do fenômeno no espaço baiano, de forma privilegiada, pois o “capitalismo tardio”, entrando na sua agricultura no final da década de sessenta, expeliu milhares de famílias pequenas produtoras, tornando-as livres para a subordinação, principalmente, aos mercados “urbanos” (Ivo, 1985).

Até 1960, 65,38% (FIBGE: s/d; 2) da população baiana vivia na zona rural, constituindo-se, basicamente, de pequenos produtores. A expropriação da terra feita em níveis mais acentuados, mormente a partir da década seguinte, proporcionou a necessidade de mudança na reprodução da força de trabalho e um êxodo vertiginoso, a ponto do Censo de 1991 (FIBGE, 1994: 31) registrar, no campo, 40,88% da população do Estado.

Tal desenraizamento não só teve repercussões econômico-produtivas para os migrantes, mas todo um processo de reintegração social limitado, principalmente porque não foram assistidos pelo poder público, incapaz de direcionar os recursos devidos às políticas sociais necessárias para a neutralização ou, pelo menos, para a mitigação do problema.

De fato, em termos nacionais, o Governo nunca instituiu um Estado de Bem-Estar Social que possibilitasse a assistência à saúde, à segurança, à velhice, ao emprego. Pelo contrário, o poder público promoveu “políticas sociais” voltadas para os privilegiados. Nas propostas destinadas à educação, desde o início do século XX – mesmo com a comprometida luta dos **pioneiros** de todas as eras –, estão definidos o espaço e o apoio ao ensino privado, muitas vezes subsidiado pelos cofres estatais, enquanto o público fica relegado a um plano secundário em termos de qualidade, e não comprometido em nível quantitativo, devido a interesses eleitorais. Além disso, não oferece qualquer serviço eficiente de disponibilidade de bens culturais complementares, profissionalizantes e de lazer, suficientes para complementar a socialização dos jovens.

As cidades (e o campo mais ainda), portanto, são desprovidas de equipamentos essenciais ao atendimento da saúde, da educação, da cultura, do esporte etc, e se tornam ainda mais precárias com

a invasão dos expulsos do meio rural, acirrada pela “modernização” da agricultura em vigência e pelas crises econômicas e políticas dos últimos anos.

Se o desenvolvimento econômico e tecnológico tem funcionado como redutor dos postos de trabalho e de precarização das ocupações de que fala Castel e outros de igual porte (Souza Santos, 1999; Muzio, 1999; dos Santos 1999), na medida em que não proporciona esteio a grandes contingentes de trabalhadores e desarticula pequenos e médios proprietários, o Estado brasileiro nunca instituiu políticas de proteção social e trabalhistas que propiciassem diminuição da margem de vulnerabilidade.

As ensaiadas por Vargas espelham o princípio dado pelo seu ministro dos Negócios do Trabalho, Indústria e Comércio (1930), Lindolfo Color, e anunciado no discurso que fez no Rotary Club do Rio de Janeiro, quando afirmou que maior que os específicos sentidos das classes, está o de **comunhão** entre elas. Devia-se, portanto, substituir o “[...] negativo conflito de **luta de classes**, (pelo) conceito novo, construtor e orgânico de **colaboração de classes**” (CARONE, 1974:132-3). No mesmo curso, segue a Lei de Sindicalização (1931), adaptada da Carta Del Lavoro, de Mussolini, que restringe a vida política dos sindicatos, além de lhes controlar a condução financeira (Idem: 147).

Se houve avanços no traçado político-sindical no Brasil, resultantes dos embates travados nos anos cinqüenta e nos primeiros da década seguinte, o Movimento Militar de 64 restringiu as conquistas alcançadas. E, enquanto durou o gerenciamento do País por parte dos grupos que se instauraram naquela altura, pouco se obteve.

Seu desgaste, porém, provocado pela mobilização sociopolítica, fez com que fossem retomadas as discussões e houve vitórias. Mas, se hoje, em termos político-trabalhistas, é notório o desenvolvimento, o panorama sociopolítico e econômico dos trabalhadores pouco mudou, em virtude do autoritarismo enraizado, das sucessivas crises econômicas, que reprimem a produção, o espaço do trabalho, o poder de barganha dos trabalhadores e, conseqüentemente, a reprodução familiar e a segurança social.

Tanto é assim que tal conjunção de variáveis impede a prática de direitos básicos, como o do registro de trabalho na carteira profissional, não obstante sua obrigatoriedade, conforme decreto de 1932, ou o cumprimento da Lei do Salário Mínimo, de 1936, independentemente de esse “mínimo”, em si, ser ou não satisfatório à reprodução da família trabalhadora (Arroyo, 1977?).

Apenas reforçando a perspectiva de que tais circunstâncias estão historicamente constituídas, Mattoso (1992:574-578), observando “**os salários e o preço da farinha nossa de cada dia**”, conclui que a perda do poder de compra dos salários dos trabalhadores baianos do Século XIX provocou diminuição do consumo dos três elementos básicos da dieta alimentar proletária: farinha, feijão e carne.

Aproximando-se o foco da temática central deste trabalho, pode-se acrescentar que, embora o Brasil seja signatário de inúmeras leis internacionais que proíbem o trabalho infantil e mesmo tenha instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente – onde está expresso: “**É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.**” (Art. 60) –, é cada vez mais notória a participação de crianças em atividades laborativas, muitas das quais arriscadas à sua saúde físico-mental e à sua sociabilidade (Carvalho e Gonçalves Almeida, 1994; Mtb, 1996; Ramos e Gonçalves Almeida, 1997; Gabrielli e Menezes, 1999).

Em termos de políticas públicas relativas à saúde, é fato ter havido uma significativa melhora a partir dos anos quarenta e que segue num crescendo até a década de oitenta (Souza, 1996). Mas, assim como houve progressos em relação às ações educacionais, esses direitos, reconhecidos como essenciais nos níveis interno e externo, estão longe de alcançar patamares satisfatórios.

Assim, pelo menos em alguns estados brasileiros, entre os quais a Bahia se insere, parece estar ainda em vigência a Constituição de 1937, pela qual “**atribui-se à família a responsabilidade primeira pela educação integral da prole**” (BOAVENTURA, 1997:131), sem que se permita à classe trabalhadora as condições minimamente necessárias ao seu cumprimento.

Diante das referências históricas, percebe-se que a questão da juventude em situação de risco no Brasil não é nova. E sempre foi alvo de atenções por parte do Estado e de organizações privadas, que se conduziam movidas pelos sentimentos paternalistas, cristãos e coercitivos em sua maior abrangência. Nesse sentido, Fraga F^o. informa que a repressão aos “moleques” do Século XIX é, gradativamente maior e diz:

Em 1866, o delegado do primeiro distrito da Sé [...], chegou a colocar guardas disfarçados na localidade para prender meninos que “vagando pelas ruas da cidade offendião a moralidade [...]”. Na ocasião foram presos mais de cinqüenta menores vadios, alguns devolvidos a seus pais, mestres e senhores, outros recrutados para a **Companhia de Aprendizes Marinheiros** (1995:117. Grifo da autora),

que “acolhia” “meninos carentes” ou com “distúrbio de conduta”.

Contudo, se essas eram as práticas predominantes e oficiais, não eram as únicas, e são, cada vez mais, checadas na arena em que se desenrolam as lutas políticas. Houve, ao longo do tempo nacional, ações sociais que, inicialmente, se fizeram pela constituição de tênues teias de solidariedade, tecidas pelos próprios oprimidos, e que resultaram em acolhida da infância e da adolescência em risco, como está registrado por Ribeiro (1984), sem chegarem a significar, todavia, movimentações mais nítidas.

Concretamente, a autoritária cultura política do País sempre se destacou pela distância que estabelece entre o discurso e a prática. Embora tenha instituído leis e seja signatário de tantos diplomas legais internacionais protetores do direito e asseguradores do respeito e cuidado com aqueles segmentos que, estrutural ou conjunturalmente, requerem maior proteção, a fim de que lhes seja garantida a condição cidadã, nunca logrou constituir um Estado capaz de instituir a universalização dos direitos e diminuir a vulnerabilidade.

Conforme o propalado, as políticas sociais deveriam existir para

[...]compensar aqueles que, em virtude de sua idade, estado de saúde, situação de trabalho, nível de qualificação e escolaridade precisam de apoio para não serem lesados continuamente na competição característica das relações de mercado (ABRANCHES, apud ZALUAR, 1994; 26).

Para aqueles que precisam desse apoio, contudo, as políticas sociais têm sido as da omissão ou as da pouca eficácia, enquanto que os bens sociais que deveriam compô-las são manipulados e transacionados por quem detém o poder.

Esse panorama, embora não linear, vinha recrudescendo, chegando a um ápice no Estado militar, quando, também – não por acaso – o controle social atingiu estágios extraordinários de violência em suas múltiplas facetas. A pobreza resultante é recriada em vários âmbitos e formas. Dentre essas últimas, reproduz-se nas ruas, onde levas de meninos e meninas buscam maiores espaços para a sobrevivência.

Observando-se as crises econômicas e políticas acontecidas e acirradas nos anos oitenta e noventa, pode-se compreender o porquê de tantos deles nas ruas, em exposição. Estão expostas a todos as suas carências, bem como o fato de serem alvos da coerção social, que se exercita, desde as formas mais sutis e nebulosas do simbólico, até as violências de extermínio.

Estão expostos e expõem a desigualdade que os constituiu. Desigualdade tão solidificada historicamente que aparenta naturalidade. Dessa forma, torna-se fácil justificar a violência, que protege a “ordem” de sua inferioridade ameaçadora.

A desigualdade socialmente produzida, que gera e expande esses contingentes de pobres e de miseráveis, pela ação ou omissão, nega-lhes direitos mínimos de cidadania. E o faz com a conivência cúmplice (ou com a omissão política) da maior parte dos membros da sociedade anômica. Dentre os direitos que lhes são

negados estão aqueles de criar, educar e socializar seus filhos até que atinjam a maturidade, dentro dos padrões tidos como ideais, prescritos pelas normas dominantes e formulados pelas principais instituições sociais, as mesmas que comandam a vida societária e o controle social. Mas isso elas exercem.

Exemplo disso são as mensagens difundidas pelos meios de comunicação de massa acerca dos “marginais”, e, de modo particular, de suas camadas juvenis. O discurso transcrito, na década de trinta, por Amado (1937), continua em vigência nas décadas posteriores:

Pura demagogia esta do ministro Walter Barelli, do Trabalho, de verberar contra o trabalho de crianças entre 12 e 14 anos, na lavoura e em outras atividades [...]

Crianças e jovens que poderiam, não fosse uma atividade remunerada, estar nas ruas e engrossar o contingente de abandonados, de carentes, num convívio quase compulsório com a marginalidade.

O trabalho de crianças e jovens a partir dos 12 anos ou dos 14 anos deveria ser estimulado pelo Ministério do Trabalho e não criticado [...] Não está no trabalho o caminho do crime. Está no ócio, que o ministro Barelli estranhamente defende para a criança e para a juventude. É incrível (A TARDE, 15.06.93; Opinião, 6).

Essa narrativa encerra várias idéias “nebulosas”, sendo uma das principais a de que a “saída do reformatório-prisão”, citada por Amado, é substituída pela “solução trabalho”, seja ele qual for. Outra é a idéia de que a criança e o adolescente (pobres) que não trabalham estão “ociosos” nas ruas, convivendo ou participando da marginalidade. Não se faz menção às atividades escolares, de cultura, de lazer, para esse tipo de jovem, pois seu universo estaria segregado daquele em que estão os seus companheiros de faixa etária, “filhos de família”.

O texto ainda revela o medo que as instituições sociais, que comandam e controlam a ordem social, sentem em relação aos despossuídos. O que, sutilmente, se omite é a importância do trabalho do jovem no processo de acumulação, por aumentar a competição entre os trabalhadores, com o auxílio de uma mão-de-obra destra e submissa, conforme constatou-se em pesquisa (Carvalho e Gonçalves Almeida: 1994; Ramos e Gonçalves Almeida, 1997).

Como diz Rizzini (1995:21):

Para uns, trata-se de preservar o mundo da inocência e da fantasia, onde se aprende e se capacita através do brincar. Para os demais, está reservado um mundo nada parecido com a imagem criada da infância ideal. Para eles, a única capacitação possível é através da exploração precoce de sua força de trabalho como preparação para o trabalho não qualificado que lhe destina o futuro. Para essas crianças, o medo de monstros e fantasmas fictícios é substituído pela necessidade real de ter que defender a própria vida.

Da mesma forma, a fala de um juiz de menores, registrada em pesquisa (Carvalho e Gonçalves Almeida, 1994: 14), revela a manipulação da lei, ao tempo em que induz à possibilidade de exploração da força de trabalho e da segregação de jovens em situação de risco, ao defender sua participação no mundo produtivo, mesmo em condições contrárias às estabelecidas pelo ECA: “A lei é o norte. Mas, toda vez que há um interesse social relevante, a lei deve ser contornada”. Além do preconceito, essa afirmação expõe a perversão capaz de promover programas de alocação do trabalho juvenil em atividades pouco construtivas, como “desembolar carrinhos de supermercado”; ou perigosas, como as desenvolvidas em postos de combustível; ou brutais, como as do sisal e das pedreiras.

O repassar de elementos históricos aqui é feito para evidenciar que o mercado produz uma desigualdade perversa, que pode ser conferida em vários âmbitos. No que diz respeito à educação,

particularmente, o que se constata é a ausência de democracia, pois se há muita seletividade quantitativa, ao longo do tempo, há sempre uma maior daqueles que podem usufruí-la em termos qualitativos.

E se isso está posto, tradicionalmente, tende a recrudescer na ordem neoliberal que se instaura, conforme aponta Gentili:

[...]a qualidade da educação possui, também, o status de uma **propriedade** com atributos específicos. Com efeito, para neoconservadores e neoliberais, a qualidade não é algo que – inalienavelmente – deve qualificar o direito à educação, mas um atributo potencialmente adquirível no mercado dos bens educacionais. A qualidade como **propriedade** supõe, em consequência, diferenciação interna no universo dos consumidores de educação[...] (1995: 246).

Se a ordem que vigorava no Brasil até há pouco tempo atrás, diferentemente de outros países, não implantou o Estado de Bem-Estar, com a devida capacidade mitigadora das desigualdades, sua renovação exacerbadamente neoliberal tende a estender o *apartheid* social, uma vez que “atribui” às leis do mercado a tarefa de reger a participação e pretende, instituindo o “Estado-mínimo”, reduzir as funções estatais às de apoio ao capital.

Ações integradoras contemporâneas

Como está posto ao longo das páginas anteriores, crê-se que, se a nova era da organização econômica acirra e estende a exclusão, essa nada tem de original, tendo seu marco cristalizado num passado longínquo, que se confunde com o processo histórico nacional, cujo reflexo fundamental e fundante é o autoritarismo. O que há de novo são algumas formas reativas à exclusão, inclusive no que diz respeito à capacidade de cooptação e de fundir alianças com maiores segmentos sociais.

Sem pretender esgotar as tendências históricas havidas e, muito menos, entender seus sentidos como generalizantes, pode-se perceber que períodos anteriores deixaram, como respostas à opressão, formas de luta de diversas naturezas e objetivos específicos. Tinham em comum a reação à dominação e a busca de fortalecer o processo integrador.

A vida nacional do Século XIX experimentou embates provocados pelas cobranças de impostos, reivindicações camponesas, mudança de regime político etc. (Gohn, 1995:18). As reações à ordem escravista, sem dúvida, destacam-se àquela altura e se manifestam através organizações clandestinas de várias naturezas. Essas, embora tenham perspectivas político-libertadoras, expressam-se mais ou menos claramente, podendo ir pela via religiosa, por exemplo, a levantes violentos, como foram as revoltas da primeira metade do Século, quando coube à Bahia o cenário principal (Reis, 1988:88-89).

Se essas são as expressões mais visíveis de subversão ao *status quo* de então, a contemporaneidade tem enfatizado a via político-cultural como um dos caminhos principais contra a opressão. E se, como diz Cunha (1996:5), a atual “[...] juventude negra-mestiça (baiana) não tem, no plano econômico-social, situação ou ocupação muito diversa dos moleques e vadios do século escravagista”, o enfrentamento dos seus problemas e de outros oprimidos vai além do mágico-religioso – inclusive no seu uso camuflador – e da violência impressa pelas revoltas.

Em verdade, as mobilizações sociais têm partido de vários setores, mesmo de grupos internacionais ou com seu apoio, buscando empreender mudanças culturais e políticas que respaldem, também, transformações econômicas, de resgate da cidadania, em suma. São manifestações de **novos sujeitos**, descentralizados, coletivos (Chauí, In: Sader, 1988:10), criando e recriando movimentos, implementando práticas de irradiação de idéias e representações para um público maior, no intuito de

confrontar a promoção de desigualdades e de subsidiar, até mesmo, a elaboração subjetiva de **Classe para si** (Marx, 1976:99-100, 136), embora haja articulações difusas que extrapolam a questão das classes. Segundo Touraine (1978), são – esses os atores principais de todas as mudanças e inovações culturais da atualidade. Gohn, trabalha sua definição, dizendo que os

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articulados em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. As ações desenvolvem um processo social e político cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não-institucionalizados (1997: 251).

Na história recente do Brasil, têm sido intensas as mobilizações que buscam mudar as condições sociais existentes, direcionando-se as metas materiais ou simbólicas. Conforme Cardoso (1994:81-82), elas se estabelecem em dois momentos: o da “emergência heróica”, reativa à violência do Estado, situada na década de setenta; segue-lhe a fase “tendente à institucionalização”, quando há uma resposta positiva do Estado, já em transformação, em virtude dessas forças tensionadoras.

Essas forças, relativizando as fronteiras do público e do privado (Arendt, 1997), imprimem formas amplas de participação e pertencimentos políticos e se embatem contra morais e ações da velha ordem hegemônica, lutando contra a exclusão e a anomia. A esse respeito, um dos exemplos mais significativos é o movimento pela Constituinte e a vitória dessas forças, refletida na nova Carta, principalmente na parte relativa aos direitos sociais, com seu desdobramento específico sobre a proteção da juventude, no Estatuto da Criança e do Adolescente.

O veio fundamental, portanto, é o que canaliza o debate sobre os **direitos**, percebidos não apenas como aqueles formais, normatizados, mas sim, e principalmente, pela sua condição dinâmica, histórica e com capacidade transformadora. Nesse sentido, Bobbio afirma que os direitos humanos “sono il prodotto non della natura ma della civiltà umana; en quanto diritti storici sono mutevoli.” (1992: 26), e exemplifica:

La Dichiarazione universale (de 1948) rappresenta la coscienza storica che l’umanità ha dei propri valori fondamentali nella seconda metà del secolo ventesimo. È una sintesi del passato e un’ispirazione per l’avvenire; ma le sue tavole non state una volta per sempre scolpite (idem: 28-29).

As mobilizações sociais colocam-se em oposição à ordem contemporânea – porém não mais tão coetânea, porque desprovida das garantias exigidas pelo tempo histórico que se institui – e impõe pressões e negociações, no sentido de inscrever uma nova

[...]gramática civil que baliza práticas e interações sociais por referência ao que é reconhecido como medida de justiça, medida que é sempre alvo de questionamentos e reformulações nos embates e litígios de posições e interesses, valores e opiniões, mas que é sempre solidária com critérios, muitas vezes implícitos, não redutíveis às prescrições legais, que fazem a partilha entre o legítimo e o ilegítimo, entre o permitido e o interdito, o obrigatório e o facultativo (TELLES, 1994: 91).

Sendo essa discussão o maior canal difusor do discurso, facilita a constituição de outro código sociopolítico, cujo núcleo é o **direito a ter direitos**, e a meta central a de instituir novos marcos de

cidadania, dentro da historicidade alcançada e que deve ser amadurecida (sempre). Portanto, liberta do autoritarismo social, tradicionalmente regulador, que, dentre outros elementos, cria e acirra o desemprego e a persistência da pobreza em todos os seus matizes. Ensaia-se uma configuração de cidadania, a ser alcançada com o avanço democrático, e que

[...]expressa e responde hoje a um conjunto de interesses, desejos e aspirações de uma parte sem dúvida significativa da sociedade, mas que certamente não se confunde com toda a sociedade (DAGNINO, 1994: 103).

E, nesse processo, se ontem os atores figuram em grupos isolados de resistência e vanguarda, hoje suas vozes ganham maiores ecos na sociedade. Interferem nas falas e ações públicas e aceleram mudanças culturais e de política institucional, ao tempo em que reforçam a construção da contra-hegemonia com suas práxis (Gramsci, 1978), dando uma nova perspectiva e dimensão da cidadania. Mesmo sabendo-se que os movimentos sociais são, essencialmente, oscilantes – sempre sujeitos a fluxos e refluxos –, os atuais que clamam pela revisão da ordem devem se manter ascendentes, fazendo frente à situação de risco nacional e mesmo globalizada. Seu poder de pressão tem provocado reflexões capazes de transfigurar imagens e, portanto, práticas sociais segregadoras.

Um dos desdobramentos das mobilizações em prol da transformação societária surge na forma de organizações não-governamentais, que, num continuado rompimento da ordem, ocupam brechas e fissuras da burocracia pública, apossam-se do poder institucionalizado, seja através da resistência, seja pela negociação, enfraquecendo a centralização do poder e impondo o interesse coletivo sobre o particular.

Para firmar suas ações, procuram obter recursos de fundos privados e públicos. Mas, também, já se impõem tecnicamente.

A questão do saber acumulado se faz presente e a dependência das organizações populares dos técnicos das ONGs é bastante visível. Ou seja, **as ONGs saíram da sombra**, deixaram de ser meros suportes técnicos em orientações “pedagógicas” e financeiras às lideranças populares, e passaram, elas próprias, a desempenhar os papéis centrais nas ações coletivas (GOHN, 1997: 315. Grifo da autora).

As ONGs tendem a apresentar estruturas leves, pelas quais fluem o planejamento e a prática. Objetivam oferecer serviços educacionais, de saúde, de defesa dos direitos, etc. às comunidades, os quais, apesar de essenciais, não lhes chegam pelas vias das instituições governamentais ou de mercado. A identidade e interação (Goffman; 1975: 23) entre os sujeitos sociais e o espírito crítico frente à ideologia hegemônica são condições fundamentais à sua emergência (Fórum Internacional de ONGs, 1997: 10).

Nascidas do conflito pela carência de equipamentos coletivos ou de espaços sociopolíticos, mas suficientemente dotadas da plasticidade necessária à negociação com agências da velha ordem, as ONGs instauram um novo modelo associativo e de gestão dos recursos disponíveis para o desenvolvimento sociocultural.

E, seja por uma maior conscientização e ensejo democrático, seja porque a **exclusão** conduz à visão ameaçadora de dissociação social – pela qual só há perdedores –, a mobilização desses grupos tem sido acolhida pela mídia, bem como torna-se mais ampla a repercussão dos seus intentos, inclusive penetrando em setores antes pouco propícios, porque interessados na preservação da velha ordem.

A década de oitenta é marco de ações da sociedade civil brasileira, no sentido que lhe confere Bobbio (1987:33), das quais resultam associações com objetivos diversos e de diferentes graus de extensão. Apenas situando alguns dos mais importantes, pode-se citar a criação da Confederação Nacional de Moradores – CONAM –; da Confederação Geral dos Trabalhadores – CGT –, ambas em

1982; da Central Única dos Trabalhadores – CUT – em 1983; do Movimento Diretas-já, 1984; do Movimento pela Constituinte, 1985-88; do **Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua** – MNMMR – em 1985; do **Fórum DCA** (de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes), em 1988; do Movimento em Defesa da Escola Pública, também em 1988, (Gohn, 1995:127, 128), dentre outros de igual importância, entre os quais vários relativos à questão dos Sem-Terra, e que entram pelo Século XXI, cobrando espaço social para as suas pretensões.

Tais mobilizações confirmam a busca da reestruturação do poder, pois, como diz Machado (1979: XII):

Não existe algo unitário e global chamado **poder**, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, **constituída historicamente** (grifos da autora).

Portanto, os movimentos sociais, como movimentos políticos, expressam seu tempo, num projetar-se para o futuro. Resultam da ansiedade de sujeitos sociais e têm tido como finalidade comum a ampliação dos direitos humanos, produtos “**della civiltà umana**”, como diz Bobbio.

Diante desses elementos e da apreensão de outros empíricos, o que se sente, hoje, é uma mobilização continuada, embora oscilante, em prol da integração de jovens carentes, como se se buscasse romper o processo histórico cristalizador da exclusão, e que tem como marcos a fundação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e a promulgação do ECA.

Assim, o mesmo processo que produz a pauperização extremada, que arrisca seu futuro ao expor tanto dos seus jovens, também,

[...]é o exemplo mais expressivo do avanço da sociedade civil na tentativa de mobilização e articulação de diferentes grupos em prol da causa da criança (PILOTTI e RIZZINI, 1993: 52).

Nele, já se fazem mais nítidas a inquietação e a busca de estruturação de novas formas de ação institucional, inclusive de proteção integral da criança, uma vez que as práticas paternalistas ou repressivas predominantes historicamente não lograram o efeito preconizado. Seus discursos e conduções, que mesclam mistificações – inclusive as do silêncio –, estão perdendo o espaço de sustentação do enredo, na medida que a sociedade se fortalece politicamente e quer conhecer-se, a partir da redemocratização. Vive-se a tensão da mudança provocada pelos incipientes ventos democráticos e que se traduz no embate entre o exercício do direito e da cidadania e a sua negação – pela prática da violência (Faleiros, 1993: 173).

Há resistência das falas e práticas estereotipadas, enquanto novos paradigmas se delineiam no bojo do inconformismo e da reação. Se aquelas criavam a incomunicabilidade e os preconceitos (Alajmo, 1993: 76), esses querem a elucidação. E, mesmo que ainda não totalmente libertos da ambivalência e inexperiência, tentam construir e difundir princípios de mudança e conduções de proteção à criança. Alguns programas dessa natureza descobriram, com sua prática, que suas ações junto aos jovens seriam insuficientes e que, para atingir seus objetivos, teriam que passar pelas famílias despossuídas e pela sociedade mais ampla, num processo coletivo de contínua construção democrática.

Fruto dessas mudanças e o principal elemento oficial com vistas a reforçar as práticas integradoras (atributos da sociedade como um todo) é o Artigo 227, da Constituição de 1988, que estabelece:

É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à

profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A partir desse marco, foi sancionada a Lei 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –, que contém o conjunto de instrumentos jurídicos que visa a assegurar o processo de constituição da cidadania dos jovens brasileiros.

Por viverem tal situação de imaturidade, deveriam lhes ser garantidos direitos básicos e extraordinários, sustentados por lei, conforme sintetiza o Artigo 3º do Estatuto, reproduzindo a lógica anunciada constitucionalmente:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo de proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral e espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Em verdade, fez-se necessária uma mudança de postura e mobilização crescentes de vários setores da sociedade nacional e internacional para promulgar essa lei e conferir-lhe o caráter educativo que lhe dá essência. Porém, há ainda muito caminho a percorrer para garantir-lhe aplicabilidade na amplitude que a distingue, uma vez que os enraizados costumes e práticas de segregação e exploração dos jovens oriundos da classe trabalhadora resistem e podem ser observados ao longo da história nacional, como bem retrata Amado, no anunciado evento de 1937:

Já por várias vezes o nosso jornal [...] tem trazido notícias sobre a atividade criminosa dos “Capitães da Areia”, nome pelo qual é conhecido o grupo de meninos assaltantes e ladrões que infestam a nossa urbe [...]

O que se faz necessário é uma urgente providência da polícia e do juizado de menores no sentido da **extinção desse bando** e para que **recolham esses precoces criminosos**, que já não deixam a cidade dormir em paz o seu sono tão merecido, **aos institutos de reforma de crianças ou às prisões** (AMADO, 1966; 3 e 4. Grifos da autora).

Os “precoces criminosos” devem ir para os **reformatórios de crianças ou prisões ...**

Os movimentos sociais desencadeados pelas discussões e pressões para a elaboração e para a sanção do referido diploma legal, sem dúvida, obtiveram uma importante vitória, que implica a extrapolação do avanço jurídico e concretiza transformações societárias, incidentes sobre

[...] as formas de organização familiar, sobre o papel das instituições encarregadas do controle e preservação da ordem pública – mas particularmente do papel repressivo da agência policial, dos limites da intervenção judiciária e do desempenho das instituições incumbidas de tutela e guarda – e sobre a cooperação das associações da sociedade civil (ADORNO, 1993: 104).

Tais movimentos não estão ainda (nem poderiam estar) satisfeitos e confiantes nas mudanças conseguidas. Buscam outras – almejadas e possíveis –, na medida em que o mero texto jurídico não garante sequer sua pronta e plena efetivação, muito menos a implementação de seu espírito no espaço social mais amplo que se faz necessário abarcar.

Daí a necessidade de constituição, solidificação e ampliação da rede de parcerias e de pressão, a fim de atingir outros espaços que compõem a totalidade social. Entre esses, um visto como imediato e essencial é o da **escola**, que, ao longo das vivências nacionais, tem sido um dos instrumentos primordiais de reforço à exclusão (Ball, 1995; Gentili, 1995).

Existem cursos de ações, inclusive pertinentes às políticas sociais (Clastres, 1990), que são mecanismos diversos – complexos e sutis – para promover e justificar as desigualdades geradas e incrementadoras do modelo de acumulação. Exemplo desses é a montagem do aparato escolar – só para citar um dos seus elementos desintegradores –, cujo corpo docente, na escola pública, é geralmente, formado precariamente, muitas vezes selecionado a partir do nepotismo, e que trabalha sem fiscalização e reciclagem. Daí, tornar-se comum a transferência da responsabilidade do fracasso discente para o próprio aluno, que, por ser tão “limitado”, não é capaz de dar conta do universo da linguagem escrita, numérica e das falas e leitura analíticas.

Logicamente, o acesso diferenciado ao saber não se dá ao acaso, e isso é discutido por autores do quilate de Marx (Manacorda, 1991), de Gramsci (Manacorda, 1970) e Bourdieu (1987). Da mesma forma, e conseqüentemente, não é à-toa que a escola (nacional) seja precária, e que propostas educacionais reconhecidas como revolucionárias e eficazes, como as de Anísio Teixeira e de Paulo Freire, sejam combatidas e seus proponentes alijados e mesmo perseguidos.

De igual maneira com que os movimentos de proteção à criança enviam mensagens às instituições escolares, cobrando-lhes melhor desempenho, atingem outros setores, como os da comunicação de massa, desmascarando imagens e percepções arraigadas e tradicionalmente reforçadas, como aquelas que tendem a identificar pobreza com violência ou com sua potencialidade.

A *Folha de São Paulo* (10.06.95: 1-14) noticiou resultados de pesquisa de Myriam Mesquita, que constatou 622 casos de mortes violentas de rapazes pobres, entre 15 e 17 anos, em São Paulo, sendo que 92,83% deles moravam com a família, estudavam ou trabalhavam, e não tinham qualquer ato infracional em sua história de vida.

Mais recentemente, o mesmo jornal, que tão veemente criticou o Ministro Barelli, publicou uma matéria que ocupa duas páginas, além de uma coluna na primeira página, expondo e condenando as condições de trabalho das crianças na produção do sisal baiano.

A exploração do trabalho infantil acontece em todo o País, mas se agrava no Nordeste, e particularmente na Bahia, onde crianças são obrigadas a trocar os bancos escolares pelo trabalho pesado. Dados do IBGE apontam a Bahia como um dos estados campeões na exploração da mão-de-obra infantil, com 69.516 crianças exploradas.

Crianças de quatro anos trabalhando em troca de um salário de R\$4,00 semanais. [...] O desrespeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente é total (A TARDE: 04.02.97; 1, Cad. 3.1).

Há poucos anos, como se quebrando o ciclo histórico, esse tipo de discurso deixou de ser solitário e começou a se fazer mais audível. Parcelas da sociedade, inclusive dos poderes públicos, vêm despertando e emergindo das costumeiras e ineficazes propostas repressivo-paternalistas. Começam a perceber os limites dos discursos instituídos e o seu desgaste. Isso reflete o cansaço de setores sociais de ouvir as narrativas oficiais – e agora, amiúde, já não mais as repetem –, que, longe de resolverem os problemas, mistificam-nos, mascaram-nos e, portanto, reforçam-nos. Tais mobilizações buscam novas formas organizacionais e instrumentais para amenizar a situação da criança e seu universo de pobreza, nunca convenientemente enfrentada pelos poderes públicos e pela sociedade em geral. Querem, também, promover maior aproximação entre a racionalidade e a subjetividade que subjazem na sociedade.

As “certezas produzidas” ao longo da história começam a ser questionadas e já não cegam o público do palco da Candelária, onde sete meninos adormecidos foram assassinados. A indignação renasce frente a tais enredos e, pelo fato de as “velhas soluções” não impedirem a proliferação de crianças e adolescentes expostos, criados pelo modelo “desenvolvimentista” e de restrita democracia. Vive-se a tensão entre propostas estereotipadas e novos modelos de conhecimento e de ação sociopolítica.

Agora, há oportunidade e espaço na mídia para apresentar os resultados da pesquisa de Myriam Mesquita, para noticiar a perversão do trabalho precoce e para a contestação de Souza (*Gazeta Mercantil*, 14.12.91; 5) aos falsos argumentos justificadores de campanha de controle de natalidade, promovida pela Prefeitura de Salvador, que, na ocasião, declarava haver 500.000 menores abandonados na cidade, ou seja, a quase totalidade da sua população infanto-juvenil (*A TARDE*, 25.08.91).

Tais espaços são decorrentes da pressão promovida por instâncias sociais que, desacreditando do autoritarismo, da reducionista visão social hegemônica, inclusive no que se refere às suas responsabilidades, mobiliza-se, organiza-se e cobra mudanças, como a do Estatuto, ao qual cabe nortear propostas e programas para a infância brasileira. Essas oportunidades, conquistadas com a redemocratização, não garantem as mudanças socioinstitucionais e políticas que se fazem necessárias, embora espelhem as contradições e controvérsias da sociedade, tirando-a do imobilismo e, portanto, possibilitando o seu avanço.

O espírito emanado do Art. 227 da Constituição e o seu desdobramento, no Estatuto, são decorrências da angústia de grupos sociais, expressa nos seus movimentos em prol de transformações, inclusive no da Constituinte. Mas, como antes foi dito, textos legais, em si, pouca ou nenhuma força têm, se atores sociais não se mobilizarem para potencializá-la. E esses vêm compondo associações de todo o gênero, para, além de reconhecer direitos e deveres, lutar por sua efetivação, embora ainda sem a capacidade que se faz necessária, devido à segurança dos preceitos estruturadores de tais mudanças.

A linha jurídica imposta tem o potencial de legalidade, pois, além de guardar seu caráter **coercitivo**, estabelece com clareza seu lado **conscientizador**, portando, assim, os dois pressupostos que a ciência jurídica estabelece como imprescindíveis à essência e à aplicabilidade das leis.

Com essas e outras conquistas, as mobilizações sociopolíticas vão, aos poucos, mudando a realidade e a consciência sociais, reconfigurando imagens, desmascarando mitos, ao tempo em que constituem o substrato da cobrança contra as forças que se empenham em manter o *status quo*.

Frutos da inquietude e fazedores da sua expansão, alguns

[...]movimentos sociais operam como fontes populares de informação, aprendizado e conhecimentos políticos que tendem a ser aplicados e redefinidos pela própria prática e sua dinâmica (CHAUÍ, in Sader, 1988: 13).

Ou seja, os movimentos sociais são capazes de transformar e de se transformarem. Decorrentes dessa maturação são os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, estaduais e municipais,

[...]órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurando a participação popular paritária por meio de organizações representativas[...] (ECA, 13.07.90, Art. 88, II),

que, como diz Camurça (1994: 8), têm suas bases assentadas sobre os preceitos da **solidariedade e cidadania**, em lugar da estigmatização e da violência. Isso também é válido para os Conselhos Tutelares, instituídos pela mesma Lei, que respeitam o mesmo espírito (Art. 131), uma vez que são

órgãos autônomos não-jurisdicionais, que devem “[...] zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e do adolescente[...].”

Concretizações outras desses movimentos da sociedade, em prol de mudanças de rumos relativos às velhas respostas paternalistas ou repressivas, são algumas organizações não governamentais. Entre elas, destaca-se o Projeto Axé, cuja pedagogia é inovadora, pois, além de se destinar à integração do “menino de rua”, age de forma criativa, levando a outras esferas governamentais e privadas novos parâmetros para o reconhecimento e reversão do problema, ao tempo em que lembra (e reclama) suas responsabilidades.

CAPÍTULO II
TRAÇANDO O CAMINHO
INVESTIGATÓRIO

O porquê de traçá-lo

*Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más:
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se há de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.*

Antonio Machado

Sendo a pretensão deste trabalho investigar ações e discursos mobilizatórios promotores de revisões socioculturais acerca do fenômeno da juventude em situação de risco, da posição de parcelas integradas junto àquelas que vivem a vulnerabilidade frente aos mercados produtores e consumidores e de laços relacionais, foram acompanhados e relidos movimentos sociais, sobretudo os que forjam e são forjados pelo Projeto Axé, analisando-lhes as possibilidades de desconstruir modelos autoritários, responsáveis pelo alijamento de amplos segmentos de brasileiros.

O âmbito analítico é principalmente o de Salvador, mas não necessariamente o limitado pelas suas fronteiras oficiais, na medida em que muitos dos processos que aqui acontecem foram gestados noutros espaços, e não são poucos os que, mesmo acontecendo nessa cidade, ignoram seus contornos, repercutem ou irradiam-se noutros âmbitos, municipais, estaduais ou nacionais.

Os cinco séculos de brasilidade fizeram-nos espectadores de premissas humanistas do além-mar. Hoje, discutem-se os Direitos Comunitários, os relativos ao fundo dos oceanos, os direitos de os povos viverem em ambientes ecologicamente confortáveis. Debatem-se formas de proteção ao patrimônio genético... Dignas e justas preocupações hodiernas, possíveis frutos e alvos do avanço tecnológico, científico e ético. Para os nacionais, entretanto, não foi possível garantir os direitos civis, políticos, sociais, impressos nos últimos quatrocentos anos, exceto para os segmentos cosmopolizados. Não se logrou assegurar os direitos essenciais à vida, à saúde, à educação, ao trabalho. Logicamente, não foi tecida uma rede integradora. Não se experimentou uma coesão societária no País, da qual depende a construção democrática e a capacidade de composição com o mundo pós-moderno. Quanto a esse último aspecto, as chances têm se estreitado, e a tendência é o resvalar para a condição de mero mercado, conforme previram nomes do porte do de Santos (1999).

Na mesma direção, Souza Santos (1999) considera que as restrições impostas pela III Revolução Industrial à inserção produtiva e consumidora distanciarão, ainda mais, as zonas urbanas **selvagens** das **civilizadas**, apontando, ao mesmo tempo, para o crescimento das primeiras. A sua retração

implicaria promover desenvolvimento social complexo, incluindo maior participação na produção e consumo de bens materiais e culturais e o reforço dos signos de **pertencimento**.

Autores de igual grandeza – Hobsbawm (1995) e Arendt (1997) – referem-se aos palcos do Século XX como os que apresentaram as mais sangrentas atrocidades praticadas ou vividas pela humanidade. Fato é que os homens pasmaram diante do espelho revelador da sua capacidade opressiva, o que desencadeou movimentos de desconstrução de valores perversos e de sua substituição por outros, que permitiriam maior humanização da humanidade.

No espaço nacional, os anos pós-ditadura vêm permitindo o avanço do conhecimento e da consciência histórica fundantes da brasilidade que, dentre outros, são tratados por Caldeira (1999), Tapioca (1999), Alencastro (2000). Esses dois autores abordam, inclusive, a arraigada violência segregacionista, desmistificando a versão da cordialidade brasileira. Paralelamente, nessas três décadas, intensificaram-se as mobilizações por uma renovação da ética societária, numa clara declaração de inconformismo frente aos valores inscritos pelo modelo tradicional – e que parecem indicar uma história cíclica.

Na medida em que se alcançam tais patamares, é possível a promoção analítica e a prática, pela releitura de elementos culturais construídos, distinguindo-se e destruindo-se preconceitos até então inabaláveis. Heller (1985: 53-55) diz que esses, servindo “para consolidar e manter a **estabilidade** e a **coesão** da integração dada”, são forjados, em sua maioria, pelos que têm o domínio da sociedade. Contudo, a organização societária que se persegue requer a construção de outros laços e de outra cadeia de valores, que só podem ser moldados e firmados a partir do rompimento dos vínculos costumeiros e, conseqüentemente, dos **juízos provisórios** que sustentam o conformismo e o aceite, mesmo porque já são nítidos seus limites para a promoção do desenvolvimento e da segurança sociais, além do que provocam a impossibilidade de construção de autonomias individuais para muitos.

Os movimentos humanizantes, que se contrapõem à dinâmica enraizada, embora ainda incapazes de urdir nova trama, têm sido ascendentes, pondo sob suspeita a “naturalidade” da extremada divisão social, determinada historicamente. Muitos deles voltam-se para os jovens. Esses, mais do que qualquer outro segmento etário, podem e devem ser integrados, quebrando-se o ciclo da vulnerabilidade ou da exclusão, pois que, no seu rastro, vão outros grupos populacionais. Seus direitos assegurados se multiplicam e se irradiam, surtindo efeitos em prazos mais curtos, e, pela própria natureza, vigentes por períodos mais dilatados. Também, pela constatação simbólica, a imagem da infância – da maternidade, da paternidade, da segurança social, da proteção – constitui elemento cultural significativo. A visão de meninos e meninas, ainda sem condição de opção, descartáveis ou já descartados, equivale a uma anunciação apocalíptica, sendo, portanto, mais capaz de inquietar e capitalizar apoios.

Decorre daí que, entre outros pontos, este trabalho debruça-se sobre a sociedade, tentando registrar as pulsões de movimentos contemporâneos, suas ações quotidianas para a destruição de velhas imagens – sobretudo daquelas representativas dos estratos infanto-juvenis da pobreza –, a recriação de normas de (con)vivência, a revisão das regras de integração societária. Daí, também, a seleção da **instituição guia** desta análise, a qual permite observar a conjunção de uma teia, que busca recompor a malha social esgarçada.

O Axé, frontalmente, trabalha junto a meninos e meninas em situação de risco pessoal e social, facilitando sua condição de pertencimento. Mas, menos apreensíveis são suas ações frente a um espectro social mais amplo, com o qual trava relações, voltadas à configuração de novos paradigmas societários. Exemplificando, no mês de agosto de 1997, a Instituição fez 2.443 atendimentos a meninos e meninas. No correr de todo aquele ano, foram 5.122 pessoas, entre técnicos, educadores, líderes comunitários, estudantes – de dentro e de fora da Bahia –, que participaram de suas formações. Impossível dimensionar o universo receptor dessas mensagens, direta ou indiretamente atingido por esses multiplicadores e mais ainda, pelos seus discursos midiáticos, por suas publicações ou por outras formas comunicativas.

As parcerias firmadas ou potencializadas, as ações conjuntas e multiplicáveis, as interferências nas políticas públicas e o espaço conseguido na imprensa espelham sua capacidade de penetração, tornando clara a fragilização dos modelos tradicionais de atendimento aos jovens em situação de risco, os quais – baseados no autoritarismo – os vulnerabilizam ainda mais, quer seja na versão paternalista-cristã, quer na coercitiva – ambas vetores segregacionistas.

Vulnerabilidade e exclusão, segundo Castel (1997) e Xiberras (1994), compõem momentos de um mesmo processo integrador–não integrador, no qual as etapas se interpenetram, desconhecendo-se confins e definições. Os movimentos, nesses canais, são de intensidade maior ou menor, consoante a dinâmica societária. E o contexto atual, pleno de rupturas e rearrumações, tem provocado a aceleração e o aprofundamento dos níveis de risco. Sua fluidez esgarça o já frágil tecido social, revelando a transparência de gaze e incrementando os vazios institucionais, onde a barbárie aloca os não reconhecidos, ameaçando a todos.

Nesse sentido, a perspectiva transformadora que se buscou captar é a social – em sentido amplo – que reflete a ampliação da consciência social, gerada e retroalimentadora de mobilizações em prol da tessitura que reverta o caos. Os movimentos sociais são inquietações produzidas por instabilidades sistêmicas e as reproduzem. São frutos de mudanças introduzidas e introduzem novas mudanças. Provocam e são provocadas por renovações – desvios (?) – de rotas.

Como se antecipa, tem-se a visão de que os movimentos sociais são catalisadores de expressões de inquietude de sujeitos ou grupos. Diferentemente dos outros animais que se adaptam às alterações ambientais por mutação, os homens sociopolíticos se inserem por consciência. O salto evolutivo implanta-se, tendo a cultura por base. O que os une e identifica são desde interesses concretos às nubladas angústias. A insatisfação os leva a se organizarem em grupos, ganhando visibilidade. Visibilidade maior ou menor, durabilidade larga ou estreita, na sua interação com o ambiente onde se inscrevem. Sem dúvida, pois, os movimentos sociais têm a ver com a compreensão jungiana de **inconsciente coletivo** (que se revela), implicando um elo entre o indivíduo e a humanidade, que não pode ser compreendido por parâmetros mecanicistas. Por isso, são transsociais, prescindindo da posição de classe. Transcendem, também, a condição de temporalidade, na medida que se remetem a um passado que sustenta imagens, fortalecendo-as ou desmistificando-as, e ao presente, projetando-se para um porvir, que não corresponde ao tendencial – reprojetoando-o. Ignoram ainda os limites oficiais de nacionalidades, de culturas e de comunicação, entendendo-se numa linguagem humanista universal, que transfigura. Podendo provocar rompimentos e reconfigurações dos traçados, são potencialmente capazes de reter teias e tramas identitárias.

Os movimentos que tentam o reforço dos Direitos Humanos, embora na contra-mão das maiores tendências históricas, são possíveis graças à consciência política de grupos emergentes, que tendem à percepção do todo – e não apenas do fragmento individual –, retendo a concepção do laço mais firme da experiência cidadã. Com respeito àquelas mobilizações protetoras dos direitos infanto-juvenis, um dos elementos básicos de sua compreensão é a de que meninos em situação de rua (ou em qualquer outra forma de risco) não brotam da aridez asfáltica, e sim representam o aspecto mais sinistro da continuada e degenerescente cadeia histórica, que vitimiza sujeitos e grupos e de que os comportamentos apresentados, muitas vezes anti-sociais, são reações **às situações difíceis e estressantes de vida, ao não reconhecimento de padrões culturais da miséria e ao autoritarismo e às formas de reforço a exclusão.**

A busca de balizas

É certo que deixa de ter sentido a busca de uma verdade absoluta, de uma cópia integralmente fiel da realidade. O conhecimento é sempre falível, a verdade é sempre aproximada e provisória.
(SOUZA SANTOS, 1989: 72)

Para conhecer os movimentos anunciados, os procedimentos básicos incluem aqueles inerentes ao **acompanhamento observador**. Saiu-se às ruas, foi-se às instituições, às entidades, guardando-as. Todo o trabalho resultante está aqui exposto com o uso da forma impessoal, embora não tenha sido assim composto. Trata-se de um relato-narrativa, produzido por alguém que observa. Recria-se um universo, discerne-se, sem distanciar-se friamente. Pelo contrário, segue-se a fluência de movimentos integradores de jovens, sabendo-se parte de um mesmo corpo, numa dinâmica complexa, com consciência de que

[...] não mais existem postos de observação com o equipamento requerido. Qualquer critério e qualquer ordem são uma questão de **decisão**. E no entanto uma decisão é tomada com o intuito de compreender melhor uma realidade que, caso contrário, nos escaparia. O **observador** sabe que carrega o “pecado original” de sua **limitação** sempre consigo. Mesmo assim, não há outra alternativa para a intersubjetividade, a não ser emergir nela (VON GLASKERSFELD, 1995: 45. Grifos da autora).

A postura, na coleta de informações, se não impunha a sublimação de sensações e sentimentos diante de cada avanço ou recuo das ações político-pedagógicas acompanhadas, dava-se discretamente. Eram solitários o júbilo – diante da visão de passos que seguiam avante –, a desolação e a ira, quando os efeitos implementados pelos atores eram insuficientes ou incapazes de reverter a bruta realidade que desconstrói laços.

Em várias ocasiões, todavia, à tarefa de juntar e examinar dados eram acrescentadas outras, provocadas ou atribuídas pelos sujeitos-atores. E quem observava entrava em cena, não tão paradoxalmente como possa aparentar. Estava-se, ao mesmo tempo, no palco e na platéia, pela inserção no curso dos episódios. Nessas oportunidades, cumpria-se o papel, registrando-se simultaneamente. Não se forçava um afastamento: era inconveniente e artificial. Estava-se lá representando o espectador que, sob determinadas pressões, interage. E não apenas captando imagens e falas – como o fazem a câmera e o gravador. Estava-se lá compondo o cenário – a teia de relações que unificava aquele todo. Como dizem Heisenberg e Krishnamurti, “a rede de relações no mundo é indivisível e inclui o que observa” (1988:13).

E, se se acredita que isso ocorra nos estudos de temáticas quaisquer, a opção por analisar mobilizações para a integração de jovens em risco é peça de comprometimento que extrapola aquele mera e eminentemente de caráter científico. Quem observa está engajado nos movimentos – uma definição por afinidade profissional e política. Dessa forma, mesmo que houvesse determinação por parâmetros ditos objetivos, a isenção não estaria assegurada. Este é um texto no qual não se mascara o aliciamento. E, ao pleitear o reconhecimento acadêmico, tenta-se, outrossim, contribuir para a prática maior dos Direitos Humanos, um dos grandes vetores que justifica o **estar no mundo** de quem segue os sujeitos enfocados.

As tradicionais formações científicas são insatisfatórias. Cobram a plena racionalidade, restringem a construção de um relato, que, por todos os motivos, tem como pertencente-participante aquele que analisa e narra. Neste trabalho, encara-se essa limitação: tenta-se a liberdade, burlando velhas e falsas recomendações de neutralidade no traçado das rotas investigatórias, na escolha dos seus instrumentos analíticos e na sua descrição. As trilhas vão no sentido inverso, seguindo o curso do investigado, como ele se coloca socialmente. O norte se compõe, portanto, política e socialmente, conhecendo-se o objeto e sua forma de condução construtivista, dentro da ética humanista em que se planta. O objeto de estudo não está fora, alheio, e sim dentro de um social que inclui e funde o analista.

Assim, mais do que estratégias metodológicas para capturar o externo, assume-se uma postura paradigmática construtora do plano investigatório. Os petrechos selecionados são postos em conjunção, para captar e expor um drama avoengo, que deve ser enfrentado em profundidade – tanto as suas raízes quanto os seus reforços quotidianos. Da mesma forma, método e instrumentos, mais que simples bússolas–respostas, devem propiciar mais questionamentos, que levem ao rompimento da apatia vigente no social.

Por saber-se parte dos inseridos no contexto, para o pesquisador, a tarefa de recompor um caminho revelador torna-se mais difícil, embora lúcida e honesta. Não apenas por isso, contudo. Também porque as Ciências – e as Sociais, particularmente – vivem a crise de modelos. Se isso é saudável, porque renovador, também é angustiante, na medida em que o vácuo pasma, e, tantas vezes, paralisa... A rebatida crise paradigmática das Ciências Sociais tem sua razão de ser assentada em dois fatores básicos, dentre outros. O primeiro diz respeito à própria essência dos seus campos de saber, sempre de difícil situação no triedro epistemológico de que fala Foucault (1999: 475-536), o que os torna, ao mesmo tempo, **perigosos e em perigo** (idem: 480). O segundo reflete a maturidade alcançada pelo conhecimento, o que lhe permite voltar-se para si próprio, questionando-se. Um dos fundamentos da **crise** provém, exatamente, da percepção de inúmeras linguagens possíveis – que vão das oficiais até as menos audíveis – que se entrelaçam e, muitas vezes, **falam o que não dizem**. Conforme Castoriadis:

Além da atividade consciente de institucionalização, as instituições encontram sua fonte no **imaginário social**. Este imaginário deve-se entrecruzar com o simbólico, do contrário a sociedade não teria podido “reunir-se”, e com o econômico-funcional, do contrário ela não teria podido sobreviver. Ele pode colocar-se, e necessariamente coloca-se também a seu serviço: certamente, uma **função** do imaginário da instituição... (1982: 159).

Num trabalho anterior já referido (Gonçalves Almeida, 1982), analisava-se uma tradicional instituição de **recolhimento de menores**. Do total de internações havidas em 1979, 49% ocorreram por **perambulância**, que, como se sabe, significa “passear a pé, vaguear”, ou seja, a princípio, algo agradável de se praticar – saudável, física, mental e emocionalmente –, particularmente adequado e prazeroso para os jovens, no seu natural afã de descobrir espaços e de se libertarem. Durante os dois anos gastos naquela pesquisa, buscou-se entender a significação nociva do termo ou da prática, justificadora do aprisionamento de tantos adolescentes. As vivências institucionais foram acompanhadas, seus dirigentes, técnicos e monitores foram entrevistados e analisou-se o quadro normativo vigente. Os próprios menores não explicavam o porquê de terem sido recolhidos enquanto perambulavam. Procurou-se nos tratados acadêmicos, nacionais e internacionais. Só se achou o vazio. A Lei 6.697 – o Código de Menores, (1979) –, vigente à época, era omissa quanto ao assunto. Não havia qualquer revelação conceitual ou legal. Mas 49% dos meninos foram presos por perambulância... O vácuo era revelador de uma linguagem – de um código nebuloso, signatário de um tratado não oficial, cifrado, mas prevalecente – do modelo de **relações sociais reais**, tratado por Castoriadis (1982: 151), que as tem como **instituídas**, sempre,

[...] não porque tenham uma vestimenta jurídica. (elas podem muito bem não tê-las em certos casos), mas porque foram estabelecidas como **maneiras de fazer** universais, simbolizadas e sancionadas (Grifos da autora).

Outro aspecto interessante dizia respeito ao destino dos meninos que atingiam a maioridade. Um dos mentores intelectuais da instituição punha em prática sua “jurisprudência”, decidindo a partir de uma “escala de periculosidade” por ele criada (e só por ele entendida). Se sua avaliação fosse favorável, o garoto era libertado, depois de anos de internamento, que facilitavam a perda de referência e o afrouxamento dos laços sociais e afetivos. Esse grupo era, normalmente, composto pelos tais “perambulantes”. Outro, menor, 34,5%, era formado pelos “infratores”. A tendência, para esses era a transferência direta para a casa de detenção ou para a penitenciária, pois eram considerados de “altíssima periculosidade”. Um deles tinha roubado um pedaço de carne do sol, na feira de Jequié; outro um botijão de gás de cozinha; um terceiro, um papagaio...

Os métodos e instrumentos investigatórios de então restringiam a análise do velado da pedagogia perversa, e perdeu-se a oportunidade do estabelecimento de diálogo, na medida em que havia pouca ou nenhuma sensibilidade científica para o tratamento de fenômenos e dados que não se prestassem a mensurações.

Uma cultura abre e fecha as possibilidades bioantropológicas do conhecimento. Ela as abre e atualiza à medida que põe à disposição dos indivíduos o seu conhecimento acumulado, sua linguagem, seus paradigmas, sua lógica, seus esquemas, seus métodos de aprendizado, de pesquisa, de verificação e assim por diante; **simultaneamente entretanto ela fecha e dificulta essas possibilidades através das suas normas, regras, proibições, tabus, seu etnocentrismo, sua auto-realização, seu não conhecimento de que nada sabe. Também neste caso, aquilo que o conhecimento possibilita é ao mesmo tempo aquilo que o inibe** (MORIN, 1995: 73. Grifos da autora).

Mais adiante, o mesmo autor reforça o sentido dado, dizendo que:

O conhecimento intelectual organiza-se na **dependência de paradigmas que selecionam, hierarquizam ou rejeitam as idéias e informações, bem como na dependência de significados mitológicos e projeções imaginárias**. Desta maneira consuma-se a “construção social da realidade” [...] na qual o real substancializa-se e dissocializa-se do irreal, onde se forma a visão do mundo, onde se **concretiza a verdade, o engano e a mentira** (Idem: 78. Grifos da autora).

Daí a necessidade de buscarem-se procedimentos de investigação e de análise que não invisibilizem fatos e informações, nem impeçam o mergulhar que é requerido, inclusive para **conhecer a forma de conhecer** o fenômeno e a própria empiria construída. Como declara Bourdieu:

Todo o meu empreendimento científico se inspira na convicção de que não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma sociedade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la (1996: 15);

dizendo melhor, para tentar (con)dizê-la.

Este relato não se pretende reprodutor do objeto, e sim reflexo da estrutura do seu universo concreto e imagético. O que só é suficiente para dimensioná-lo e descobrir aquilo que a ciência cartesiana ajuda a esconder.

À postura investigatória tradicional está disponível um rol de modelos instituídos desde os primórdios da Física Social, por sua vez herdados da Física Newtoniana, traçados há três séculos.

“A visão de mundo cartesiana não é apenas o mais importante referencial, ela é considerada a única descrição válida da realidade”, conforme o diz Laing (apud Capra, 1988: 99). Este, por sua vez, acrescenta que, através desse foco,

[...]percebem-se os objetos de forma separada, o espaço na tridimensionalidade e o tempo linearmente. Tais formas são transcendidas através da visão transpessoal. Os fatos não são estanques e sim fluidos e dinâmicos (Idem).

A transdisciplinaridade que perpassa este que fazer analítico e expositor é consequência da multifacetária consistência social. Essa não se revela fragmentadamente, pois há inter-relações e interdependências mesclantes dos feixes de eventos constituintes da dinâmica societária. Nuanças econômicas, políticas, culturais, étnicas se (con)fundem, se imprimem mútua ou conjuntamente – reimprimindo-se. Assim, **relação** é um termo chave – base para a **definição**.

Na *Crítica da Razão Pura* (1781), Kant trata de **relação**, que incluiria tudo aquilo realizável pelo raciocínio, tudo aquilo que possa ser considerado reunido numa estrutura passível de análise. Partindo-se dessa noção, podem-se (des)cobrir os princípios organizativos dos fenômenos, buscando-se o padrão unificador que os enlaça, que os relaciona. Os fatos acontecem a partir de relações complexas. Todos trazem as marcas de componentes de caráter distinto, estabelecendo-se numa relação de coerência.

Ainda prevalecem noções de que a vida social, na sua dinâmica complexa, pode ser departamentalizada em múltiplos fragmentos – como se fosse uma montagem construída pelo olhar onisciente do cientista, e não uma teia de elementos, não inteiramente clonáveis – quando do resgate de suas imagens. Daí, também, não existirem pontos de partida ou de chegada, nem possibilidade de espelho.

Em consequência da lógica da fragmentação, espera-se dos trabalhos analíticos a “delimitação do problema”, sua origem, a homogeneização dos seus constituintes e sua coerência intrínseca. Em verdade, porém,

[...]a epistemologia contemporânea aproxima-se cada vez mais conscientemente às antinomias, aos paradoxos e ao desconhecimento; eles não são mais considerados momentos de um **beco sem saída**, que não são parte do direito discursivo, e sim seus momentos constitutivos, decisivos para o seu desenvolvimento (CERUTI, 1995:42).

Por força da complexidade, da capacidade de transformação, dos limites da observação e do embasamento teórico, crê-se que toda a atividade analítica nunca se esgota nem reproduz definitivamente a imagem real. Quando muito, se aproxima da essência dos objetos, jamais de sua verdade (a menos que a verdade se confunda com fé – de âmbito teológico, portanto).

Não sendo possível esgotar explicações, o traçado investigatório deve ser aquele que permita construir-se, discernindo o seu próprio funcionamento, seus próprios limites. E mais: que tenha capacidade de rever-se, já que o inesperado, e mesmo o inédito, acontecem, evitando-se a perda das chances de se visualizarem imprevistos e mudanças.

Durkheim, com seu compromisso em estruturar modelos metodológicos (1937), já reconhece impasses do tratamento naturalista para com a sociedade, uma vez que o cientista tem plena intimidade com ela. Sujeito e objeto se ligam com tamanha familiaridade, que se corre o risco dos pré-juízos, dos pré-conceitos, das paixões – e o olhar enviesa-se... Recomenda a tentativa de evitá-los, tratando os fatos como **coisas**, “encarando o objeto com desconhecimento”.

Sem procurar diminuir a importância desses cuidados para o desenvolvimento das Ciências Sociais, a maturidade alcançada nos seus campos já permite a conveniência da liberdade dessa pré(-)tensão. Os fenômenos sociais não são coisas estanques, inertes e manipuláveis. São eventos que, compondo uma teia de relações, estão impressos no ser mundanal – que os vive ou observa, vivendo-os sempre –, repassando-lhe suas próprias marcas. Convém permitir a passagem – no sentido dado por Levi-Strauss – “de uma **ciência do inevitável**, para uma **ciência do jogo**, na qual, inclusive, é vário o feixe de linguagens, bem como as respostas são várias às variadas formas de pergunta.” (CERUTI; 1995: 51-54).

Como se descarta a condição de neutralidade e da plena apreensão, toma-se como idéia-guia a da

[...]totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam uma determinada visão de realidade, uma visão que é a base do modo como uma sociedade se organiza (HEISENBERG e KRISHNAMURTI; 1988: 17).

A liberdade que se deve procurar é a da aproximação, promovida pela compreensão da vida, quando se consegue romper com a apreensão fragmentada e a visão onipotente de resgate absoluto. Ainda, e conseqüentemente, ao cientista cabe a produção de conhecimento, obedecendo a condições sociais **valoradas eticamente**. É inegável o avanço da Física, promovido pela fragmentação do átomo. Mas o que essa conquista gerou? Milhões de mortos e humilhação. Perversos comprometimentos genéticos e mais humilhação. Desrespeito ambiental, um reforço à concorrência armamentista – uma sanha por demonstrar poder destrutivo. Além de outro rol infundável de decorrências danosas e humilhantes.

Positivamente, avançou-se em várias áreas, sobretudo médicas e de consciência ética. Não é à toa que a nova revolução científica tenha brotado entre os físicos. As bombas atômicas plasmaram o novo espírito científico, que rejeita os parâmetros da **ciência pela ciência**, que soa frio e falso, forjando uma **nova ética**.

Assim, a Ciência deve ser reconfigurada, cabendo-lhe mais qualidade social e comprometimento humano.

Passos no Espaço

Este é um **estudo de caso**, descritivo, do campo antropológico, na medida em que representa uma abordagem que recorta mobilizações sociais voltadas para a integração de crianças em situação de risco. Pretende a recomposição da teia política tecida para ampará-las, ao mesmo tempo em que se estende pela amplitude societária, procurando transformá-la, a partir do reforço à sua base ética. Tem-se como fato dado a complexidade da vida, a organização e a dinâmica da sociedade, que não se deixa reduzir a campos departamentalizados do político, do jurídico, do econômico, do cultural, etc., da mesma forma como não permite retratações fiéis e totalizantes. Os cortes empreendidos foram aqueles julgados importantes para o dimensionamento e a configuração das relações-chave, que refletem a constituição dos elementos da linguagem social, inclusive naquilo que está sob a mira da constatação dos sujeitos sociais em ação, para ser substituído.

Estamos, portanto, aqui em presença de um “objeto” que mostra que, no seu uso efetivo, **termos tais como parte e todo, um e vários, composição e inclusão não podem ter em toda parte o mesmo sentido**: nem tampouco que fora de alguns domínios muito estreitos e muito circunscritos podemos perguntar se eles têm um sentido outro que “nominal e vazio”[...]. Estamos colocados diante desta exigência,

aparentemente insustentável, de pensar “**relações**” entre “termos” que não são entidades discretas, separadas, individualizáveis, mais ainda, de considerar a díade “**termos-relações**”, tal como se apresenta cada vez num nível determinado, como impossível de apreender nesse nível independentemente dos outros (CASTORIADIS, 1997: 264. Grifos da autora).

É uma análise qualitativa, que **olha a rua** com uma visão múltipla: é ali que o processo educativo começa, junto aos meninos perambulantes e à sociedade em geral. Visão múltipla, pois observa vários âmbitos. E se vai, volta, no sentido impresso pela necessidade de comprovar mudanças. Sabe-se que é na rua – **no público** – que são juntados os fios que compõem a rede de segurança. Ou seja, os agentes, os atores, só são visíveis – transformadores – se atuam num palco. Em público, interpretam e se interpenetram, confundindo-se educadores e educandos, atores-agentes, atores-observadores, atores-espectadores. Em público, são reinterpretados. Mostram-se e se falseiam. Constroem-se e se reconstróem-se, retratando e recriando o social. Vão no sentido inverso ao impresso pelas instituições fechadas (como a do sábio jurista de páginas atrás, que, por sinal, já não é a mesma), que, mesmo estatais, são **antipúblicas**, porque produzem a opacidade, vivendo uma claustrofobia às avessas. Daí o nome escolhido, que, finalmente, fornece o sentido finito, fragmentado, de passageiro flanante, revelando o caráter exploratório da investigação.

Não existe mais garantia para a harmonia do todo, que seria providenciado por um plano anteriormente existente [...]. Sempre o alcançaremos de forma provisória através da desarmonia das partes, os conflitos entre si e seus compromissos (CERUTI, 1995: 44).

Este é um estudo que perambula e que se sabe passageiro. Porque a realidade que tenta captar é tão dinâmica e complexa, que não se deixa fotografar, imobilizar-se.

A complexidade impõe-se, em primeiro lugar, como **impossibilidade de simplificar**, surge onde a unidade complexa produz as suas emergências, onde se perdem as distinções e clarezas nas identidades e causalidades, onde as desordens e as incertezas perturbam os fenômenos, onde o sujeito-observador surpreende o seu próprio rosto no objecto da sua observação, onde as antinomias fazem divergir o curso do raciocínio (MORIN, 1997: 344. Grifo da autora).

Passa como as águas do rio, que não banham alguém duas vezes. Irrepetível, pois, se tiver de voltar à cena, não será o mesmo, encontrará outra realidade a ser explorada – outras águas, requerendo outros olhos e outras palavras.

Exatamente para mostrar seu dinamismo e complexidade, o trabalho utiliza fontes tão díspares, que incluem textos académicos e jornalísticos, de um passado remoto ou próximo. E mais, composições musicais, poéticas, romanceadas. Todas são formas de observar e de narrar o guardado. E, se essas utilizam uma linguagem estética que contamina o texto, isso é algo insolucionável (Para que resistir ao encantamento da bela palavra?). O conceito de **razão** – inclusive em suas vertentes comunicativas – é desracionalizável.

O estado poético pode ser produzido pela dança, pelo canto, pelo culto, pelas cerimônias e, evidentemente, pelo poema. Fernando Pessoa dizia que, em cada um de nós, há dois seres. O primeiro, o verdadeiro, é o dos nossos sonhos, que nasce na infância e que continua pela vida toda. O segundo ser, o falso, é o das aparências, de nossos discursos, atos, gestos. Não diria que um é verdadeiro e o outro, falso, mas, efetivamente, a cada um desses dois estados corresponde o que o adolescente Rimbaud percebeu

muito claramente, principalmente em sua famosa Carta do vidente: esse estado não é um estado de visão, **mas um estado de vidência** (MORIN, 1998: 36. Grifos da autora).

O caminho investigatório sobre os movimentos sociais e, particularmente, dentro do Axé, passa pelo encontro com os seus conteúdos pedagógico-políticos, o que significou a leitura analítica de inúmeros textos técnicos e administrativos. Segue através de entrevistas aos seus dirigentes, técnicos, educandos, ex-educandos. Complementa-se com muita observação, de dentro e de fora. Acompanha as caminhadas da educação de rua e de convívio com os meninos. Passa em todos setores e unidades educativas, entrevistando educadores e educandos. Está nos espetáculos e festas. Freqüenta as aulas de formação dos educadores. Com isso, conhece a raiz pedagógico-política e o discurso. Apreende também o sistema institucional que os veicula. Trata-se da faceta interna da rede, que reflete a complexidade organizada de um todo composto diversificadamente, mas vivendo a interligação, (Douglas: 1991: 200), o que lhe permite atender ao objetivo fundante (Buckley, 1971: 64). Mas, evidentemente, não em condição de enclausuramento, e sim mantendo-se entrelaçado com a rede externa, pois é lá que devem se dar as mudanças mais radicais.

O que se tentou resgatar com este trabalho é o curso que é dado pela interseção de agentes mobilizadores que, partindo de novos paradigmas, tecem e retecem a teia de proteção à criança em risco social e a quem quer rede. Uma vez que o Axé é fruto dessas mobilizações e que, naturalmente, recria-se, ao multiplicar os atores para as novas caminhadas, centrou-se a análise nessa Instituição, conferindo-lhe as ações político-educativas junto aos meninos, a outras instituições e a outros segmentos da vida social.

A narrativa é, coerentemente, emocional. Também porque se sabe que o sensível é mais transformador e concretizável que o apenas racional. Este trabalho é um instrumento de luta. Daí não se falsear a postura participante. E nisso está bem acompanhado. Os que o embasam têm o peso do clássico espectador de Ortega, que, em 1916, escreveu:

La integridad de los pensamientos tras esa palabra emboscados sólo puede desenvolverse en la vida misma de la obra.

[...]la vida española nos obliga, queramos o no, a la acción política. El inmediato porvenir, tiempos sociales hervores, nos forzarán a ella con mayor violencia (1966: 12).

O que ele previu se concretizou numa das mais sangrentas guerras civis do mundo moderno, similar a essa, que, prolongadamente, vivemos no Brasil. Está bem acompanhado por Morin (1992: 174) que diz: "O pensamento complexo [...] não pode expulsar a contradição dos seus processos[...]"

Finalmente, sendo **Axé** a versão vocabular africana do conceito da filosofia natural chinesa para o **gás** ou **éter**, que descreve energia de e da vida – aquilo que anima o cosmo – tem-se que buscar tal energia. Na Física, campo primeiro e natural do termo, **energia** é uma medida de atividade. Mas o que está em atividade os físicos não sabem. Volta-se, então, aos momentos mais iniciais, quando se ouve o poeta dizendo que "no hay camino" – se faz o caminho a andar.

Em termos sociopolíticos, os movimentos sociais, fazendo-se pela insatisfação – andam como os migrantes. E o Axé, simbolicamente, coloca-se como voz dessa energia angustiada, que mexe buscando as trilhas evolutivas de preservação da vida e da dignidade. Vai, como seus similares, contra a pobreza – escassez de vida em múltiplos aspectos.

Se se sabe tão pouco de energia – de suas fontes, movimentos e potenciais – àquele que observa cabe seguir-lhe o fluxo e as inter-relações, cujos caminhos podem ser tão fortuitos como os dos vaga-lumes, aparentemente traçados aleatoriamente. Ao final do processo, pode-se descobrir, pelo menos, a **meta**.

CAPÍTULO III
PERFIL DO PROJETO AXÉ

Proposição Institucional

É visível a existência de extensas camadas sociais brasileiras que vivenciam experiências muito estreitas de participação na vida sociopolítica, econômica e cultural do País. Mas já são mais nítidos, também, o fortalecimento de ações em busca de sua integração, impressas e expressas por movimentos sociais que, mais do que declarando sua insatisfação com a estrutura social, com as práticas e os resultados das políticas públicas, pressionam por mudanças, buscam e propõem soluções para facilitar o rompimento do ciclo redutor da cidadania em que se reproduz a maior parte da população.

Muitos desses movimentos desembocam em entidades que, organizando vozes e práticas isoladas, fortalecem-nas, tornando-as mais aptas para a ação e capazes de serem ouvidas. Exemplos desses são mobilizações menores e localizadas, como as que, reunindo moradores de um bairro ou comunidade, pressionam os poderes públicos por algum serviço de atendimento à coletividade. Nesse sentido, inúmeros são os casos de vizinhos e mães que fizeram públicos seus anseios para garantir escolas para suas crianças (Sader, 1988; Campos, 1989; Sposito, 1993), os quais proliferaram na década de oitenta, continuaram a acontecer e já conseguiram interferir nas políticas educacionais da rede pública.

Outras mobilizações ganham maiores dimensões, constituindo-se nacionais, por reivindicarem soluções para um problema também historicamente dado, mas não localizado nessa ou naquela comunidade, e sim generalizado no País, como é o caso do Movimento dos Sem Terra, cujas ações organizadas e constantes têm conseguido promover uma revisão da questão agrária, em tempos mais recentes. Trata-se de organizações que pretendem um outro estilo de compromisso social – outra ética – sustentado na **solidariedade**, em lugar da submissão dos contingentes populares àqueles que exercem o poder e que vêm apregoando a falência dos signos da velha ordem.

O Projeto Axé está filiado às novas proposições e comprometido com os estratos mais pauperizados de Salvador. Assim, atua junto a parcelas juvenis desses segmentos e a um grande público, através da mídia, ou num corpo a corpo, frente a empresas privadas e órgãos públicos.

A possibilidade de promover mudanças no quadro da desigualdade social – por meio de uma pedagogia alternativa, que incida sobre jovens pauperizados, e mensagens originais, direcionadas à sociedade mais ampla – é o que se intenta com esse trabalho. Ou seja, a estrutura, a condução e os impactos gerados pela complexa teia de relações criadas ou revigoradas pelos movimentos sociais, como o do Axé, são vistos aqui como decorrentes de mobilização societária que a reforça, transforma-se e tenta crescer, na intenção de criar maiores condições de integração sociopolítica (outra trama).

Começando a trabalhar na rua, com os meninos que vai encontrando, o plano se desenvolve e inclui a etapa de levá-los para dentro do Projeto. Mas desdobra-se, voltando “às ruas” e espaços

sociais extensos, propondo adesões e cobrando compromissos, inclusive daqueles antes avessos à ressonância da produção e reprodução da miséria.

Nesse último âmbito, o Axé tem alcançado relativo sucesso. Junto às elites políticas e financeiras, promove discussões, aponta-lhes as faltas e responsabilidades, pressiona e faz alianças. Uma de suas estratégias básicas é a difusão da idéia de que, perigosas não são as camadas pauperizadas, nem ameaçadores da ordem são os pivetes, embora não os inocentize. Diz o já óbvio – e que ajudou a estabelecer como tal – mas que ainda requer maior espaço de reconhecimento e adesão no “mundo personalizado”, a fim de expandir os direitos dos grupos empobrecidos. Há, portanto, uma dupla inovação no atuar do Axé, como se antecipou, pois vai atrás dos “meninos de rua” e põe-se à frente de um público maior, como uma mensagem direta, sofisticada e construtivista, que se opõe à anomia que perpassa os âmbitos sociais. Atua como o “revelador” weberiano, pelo “fato de dizer o que vai ser ou de dizer o que era impensável porque indizível.” (BOURDIEU: 1987:75)

O processo educativo, começando nas ruas, está baseado nas lições de Piaget, Emília Ferreiro, Paulo Freire, noções e princípios de psicanálise e da própria experiência acumulada. Tal arcabouço segue construindo o embasamento da educação praticada dentro da Instituição e junto aos parceiros possíveis.

Utiliza princípios de psicogenética (Ferreiro e Teberosky, 1986; Ferreiro, 1987; 1990), que têm no construtivismo piagetiano seu maior sustentáculo, sendo um dos seus princípios fundamentais a percepção de que, no processo de aprendizagem, entram aspectos afetivos, culturais e políticos vinculados aos dramas sociais. Assim, o educador e o educando são tidos como sujeitos cognoscentes e afetivos, que recriam o saber num espaço-tempo histórico. Enfim, trata-se de sujeitos sociais, conforme sustenta a pedagogia de Paulo Freire (1967; 1977).

Nas ruas, a primeira atitude é a de considerar a criança em risco também como sujeito social e político, passível de co-participação no processo educacional. Opções e definições de ações e atividades são, comumente, construídas conjuntamente.

A intenção é a de, com isso, tentar estruturar a reintegração do jovem na sua família, na escola, com autonomia e capacidade para transformá-las, bem como sedimentar sua maior participação na vida sociocultural, política e econômica. Trata-se, portanto, de uma **pedagogia de integração**, contrariando a prática maior do sistema. Conforme Cândido de Carvalho (1995:93), a “Pedagogia de Rua também pressupõe que o trabalho a ser feito é um trabalho de cidadania do menino.”

De fato, o seu processo educativo não traz resquícios de violência e do assistencialismo costumeiros e geralmente vistos nas instituições voltadas para a educação e o amparo das classes populares. Age no intuito de romper com a educação baseada no dualismo desigual que se dá entre professores-sujeito e estudantes-objeto, repetidora de lições e condições tradicionais e repressoras. O educador do Axé deve perceber o menino como o comum – maltratado (no duplo sentido) – e atuar procurando romper as amarras, criadas pelos preconceitos e mitos atribuídos à criança em situação de risco. Esse é um ponto crucial na relação e formação do quadro de pessoal do Projeto e das mensagens que cria e lança no espaço social.

Dos candidatos a educadores é exigido mais do que competência pedagógica. São necessários, também, sensibilidade e compromisso, pontos nodais na distinção da condução costumeira, acomodada e até perversa, que entende ser a classe subalterna incapaz, e que considera qualquer migalha que se lhe dê decorrente da generosidade dos detentores do poder.

• A proposta pedagógica do Axé está estruturada, portanto, sobre os seguintes princípios, conforme Villanova (Axé, 1993: 1):

- pela visão de que a “criança de rua” é algo criado pela sociedade e que esta deve solucionar o problema.
- visando promover mudanças nesse sentido, o Axé mantém articulações permanentes com os movimentos sociais que buscam a transformação social, portanto se conduzindo:
 - pelo compromisso político fortalecedor de contra-ideologias
 - pela percepção do educando como sujeito; e política libertadora e orientada a partir da realidade do sujeito-educando.

Tais princípios indicam a percepção de que a condição de exposição da criança de rua é decorrência do social e de que cabe a esse sua revisão e reversão. Daí justificar uma das suas vertentes, que é a de imprimir mudanças a partir da transformação nas relações entre dominantes e dominados, no sentido marxista, acrescida, do ponto de vista subjetivo (de Max Weber, 1972:63-81), da idéia de que as ações dos atores são orientadas por valores aos quais aderem (Touraine; 1984).

Indicam, também, que a proposição do Projeto está assentada no resgate e consolidação da emancipação, no sentido que lhe é dado pela pedagogia de Paulo Freire, imprimindo o conceito de cidadania como o núcleo de seu trabalho. Essa noção está presente em todos os planos reguladores das ações e etapas das atividades do Axé, em consonância com o instituído pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que formula e regulamenta os direitos sociais à saúde, à educação, à segurança e à proteção amplas da juventude.

Visando à sustentação dessa proposta, o Axé estrutura a profissionalização de toda a sua equipe, sua formação permanente e continuada e um gerenciamento participativo e integrado. No âmbito externo, oferece formação para quadros funcionais de entidades públicas e particulares, inclusive fora do estado e do país.

Em termos operacionais, o Projeto desenvolve a Educação de Rua, que compreende as fases da “Paquera Pedagógica”, o “Namoro Pedagógico” e o “Aconchego Pedagógico”.

Na primeira etapa, ocorre um jogo de sedução, que começa com a chegada dos educadores nas ruas e praças onde meninos vivem ou circulam. Chegam mudos e nada fazendo, a não ser investir na curiosidade dos jovens, que terminam se aproximando para saber se aqueles adultos são agentes do Juizado de Menores, policiais, etc.

Quando o encontro se dá, passa-se da Paquera ao Namoro. Nesse momento, inicia-se uma troca e um trabalho conjunto em torno de jogos e brincadeiras. As relações são aprofundadas, e a tendência do jovem é de convidar o educador para conhecer sua casa, sua família, ao mesmo tempo em que desperta a atenção para o Projeto. Surgem planos e demandas – os meninos voltam a sonhar. Trata-se, de fato, de um jogo de afetividade, e, por isso mesmo, os educadores chamam-no Pedagogia do Desejo (Cândido de Carvalho, 1995).

A fase do Aconchego Pedagógico marca a saída dos meninos da rua e a integração institucional, quando, a partir de variadas atividades, os meninos vão apreendendo atitudes e adquirindo novos conhecimentos, desenvolvendo-se politicamente. Isso se dá nos setores e unidades institucionais, onde são oferecidas atividades diversificadas.

Nas **Empresas Oficinas Pedagógicas**, meninos e meninas participam de todas as fases de produção de uma determinada mercadoria. Embora haja a preocupação com a qualidade dos produtos e com o interesse do mercado, a atenção volta-se para o mundo laborativo. Estão em funcionamento

as oficinas de papel reciclado – OPA, de moda – MODAXÉ, de estampa – STAMPAXÉ e a de decoração – CASAXÉ.

O **Setor de Arte, Cultura e Estética** é a esfera mais recente do Axé, nascida da evolução do Projeto Erê (criança, em iorubá), no qual as atividades desenvolvidas estavam embasadas nos elementos culturais, buscando o reforço da consciência e da cidadania, por meio do fortalecimento da raiz negra da grande parte dos meninos. Através de convênios com blocos afros, grupos de capoeira, escola de circo, as crianças se dedicavam a música, dança, atividades lúdicas, etc., ao tempo em que eram repassadas atitudes adequadas socialmente e condizentes com as pautas de direitos e deveres sociopolíticos. A partir de 1998, o setor passa por uma reestruturação, visando a aprofundar o sistema, tanto no âmbito de seus conteúdos como no das metodologias correlatas. Ainda em implantação, o setor tem procurado facilitar a organização, distribuição e exercício das temáticas, conforme requer o sentido de transversalidade impresso institucionalmente.

O espaço cultural e lúdico-pedagógico **Canteiro dos Desejos** volta-se para o embasamento integral de crianças de cinco a 12 anos, principalmente trabalhando o letramento, a fantasia e a cultura infantis.

Anteriormente, havia o **Projeto Travessia**, direcionado à alfabetização em termos emergenciais e exploratórios. Como procedimento específico e delimitado, porém, foi extinto em 1998, pela compreensão de que seus objetivos devem ser perseguidos ao longo de todo o período e atividades vivenciadas. Nessa nova abordagem, cabiam, até muito recentemente, apenas dois direcionamentos. O primeiro é o de orientar na seleção das escolas públicas melhores, garantindo os melhores serviços educacionais para os seus educandos. O outro é o de oferecer turmas de alfabetização em todas as suas unidades, principalmente direcionadas àqueles que apresentam maior defasagem entre idade e série. Finalmente, em abril de 1999, é inaugurada a sua escola, conveniada com a Prefeitura de Salvador, para a qual vem sendo encaminhada a maior amostra dos seus educandos.

Em todas as atividades do Axé, os jovens participantes têm direito a três refeições, vale-transporte e bolsa-incentivo, essa última visando a substituir o ganho das ruas (AXÉ, La Rocca, s/d: 2).

Diferentemente, portanto, das experiências paternalistas ou repressivas das instituições tradicionais, que dificultam o acesso dos estratos de classes mais pauperizadas à cultura e ao conhecimento, inclusive para o trabalho, a proposta em pauta buscaria filtrar e reforçar suas chances de expressão e participação.

Os subsídios e a prática educacional do Projeto pretendem, assim, levar às camadas populares mais carentes as oportunidades de conhecimento e libertação política, através do recrudescimento de contra-imagens, que podem reduzir o afastamento entre os **dois mundos** já referidos. Por outro lado, com o mesmo intuito, promove discussões e interfere em outras entidades e setores mais amplos da sociedade, fazendo-os refletir política e socialmente sobre a questão da criança em situação de risco, suas causas e conseqüências, tentando fortalecer as mobilizações que lutam por transformações.

Visto que os processos de sociabilidade se dão nos circuitos de produção e circulação de bens e serviços e no de produção e reprodução dos homens, e como a distribuição dos bens e das condições de produção e reprodução da coletividade social se dão de maneira desigual, há mecanismos que estruturam o processo de integração-não integração que, dentre outros fenômenos, provocam riscos para sujeitos sociais, muitas vezes anteriores ao seu nascimento. Contudo, os mesmos fatores histórico-sociais que geram limites de sociabilidade criam, também e contraditoriamente, movimentos promotores de integração – como aqueles que gestaram o Axé, que se desdobram em outros e se transformam. Esses trabalham pela desmistificação de “verdades” criadas ao longo da fundamentação societária.

Estrutura Organizacional

Conforme o seu Estatuto (AXÉ, 1995), registrado em 1995, o Centro Projeto Axé é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, sediada em Salvador, com duração indeterminada, cuja finalidade é a oferta de proteção e defesa à criança e ao adolescente em situação de risco, bem como promoção de ações educativas, com vistas à formação para a cidadania.

Para alcançar esses objetivos, investe-se da competência de:

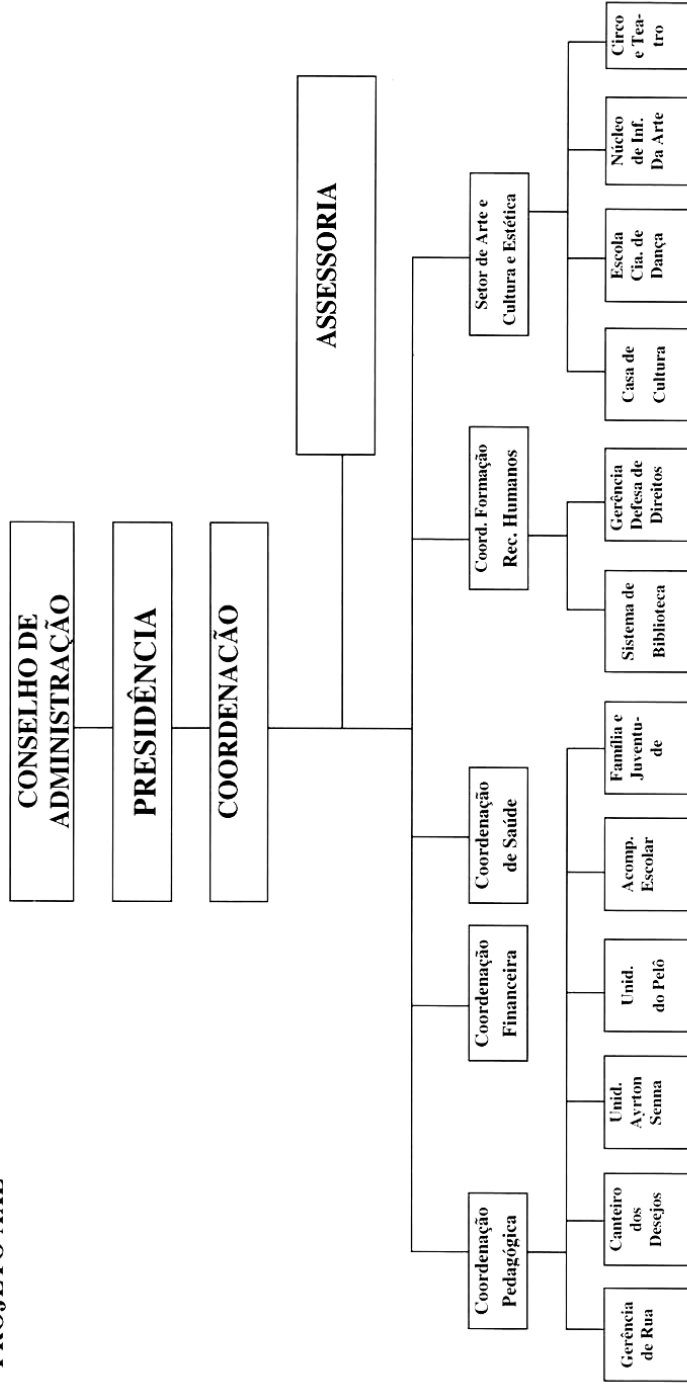
1. formar pessoal especializado para atividades pedagógicas, sobretudo para a educação de rua;
2. atuar nas áreas de concentração de crianças e adolescentes de rua, através do acompanhamento pedagógico que implica proteção dos direitos e transmissão de conhecimento;
3. encaminhar as crianças e adolescentes para a obtenção dos serviços públicos de educação, saúde, segurança, justiça ou outras que se façam necessárias;
4. implantar estruturas produtivas para profissionalização da criança e do adolescente;
5. promover e participar de eventos na área de interesse da criança e do adolescente;
6. elaborar, editar e divulgar documentos na sua área de atuação;
7. articular-se com instituições públicas e privadas, nacionais, internacionais e estrangeiras, visando o intercâmbio de ações no interesse da criança e do adolescente;
8. prestar assessoramento a instituições públicas ou privadas com atuação na área da criança e do adolescente;
9. celebrar convênios, acordos e contratos com instituições públicas ou privadas, nacionais, internacionais e estrangeiras, visando o cumprimento de sua finalidade (Art. 3º).

Os quatro primeiros parágrafos estabelecem diretrizes de ações diretas junto à clientela. Se os dois iniciais fundamentam as práticas educativas, principalmente as de rua, que desencadeiam o processo, o seguinte delinea suportes de inserção social dos meninos em situação de risco, valendo-se dos serviços públicos disponíveis, enquanto o quarto fecha o circuito inicial, subsidiando a promoção de iniciação para o trabalho, necessário à segurança social autônoma.

Os cinco restantes refletem a dimensão mais lata da proposta, espelhando sua atuação frente à coletividade, vista em termos que extrapolam os limites nacionais. Traduzem a essência fundadora do Projeto como fruto de movimentos sociais e direcionada ao seu reforço. Expõem o interesse em promover discussões dinâmicas e renovadoras, referentes ao fenômeno da marginalização infanto-juvenil e à necessidade de revertê-la. Nesse mesmo sentido vai o caput do Art. 4º, que trata do processo de associação, que diz:

Podem associar-se ao Centro Projeto Axé pessoas físicas ou jurídicas com atuação e interesse nas questões sociais, especialmente as ligadas à criança e ao adolescente [...]

**ORGANOGRAMA DO
PROJETO AXÉ**



Logicamente, o Estatuto também trata da organização institucional, delimitando-a nas esferas da:

• **Assembléia Geral**, órgão de deliberação máxima, composta por sócios fundadores, efetivos e honorários, com atributos para:

- I. eleger os membros do Conselho de Administração e do Conselho Fiscal e decidir sobre sua destituição;
- II. aprovar o plano de atividades do Centro Projeto Axé;
- III. aprovar o Estatuto e suas alterações (Art. 8º).

• **Conselho de Administração**, composto por sete sócios, escolhidos pela Assembléia Geral, para mandato de dois anos, aos quais cabem as funções de:

- IV. definição de linhas de atuação, apreciação de planos e projetos, bem como do acompanhamento de sua execução;
- V. decisão sobre filiação e destituição de sócios;
- VI. decisão sobre a indicação do diretor, do coordenador executivo e suas destituições;
- VII. decisão, em grau de recurso, sobre questões administrativas e técnicas de competência da coordenação executiva;
- VIII. decisão sobre a aquisição e alienação de bens imóveis;
- IX. decisão a cerca de acordos, convênios ou contratos propostos e
- X. aprovação do regimento interno e proposição de alterações do Estatuto junto à Assembléia.

• **Conselho Fiscal**, composto por três membros efetivos e três suplentes, escolhidos para mandatos de dois anos, com competência para a fiscalização financeira do Axé.

• **Direção**, escolhida a cada dois anos, **sem direito a remuneração** e submetida às finalidades previstas estatutariamente. É exercida por um diretor presidente de reconhecida capacidade técnica, contando com uma Coordenação Executiva das atividades do Projeto (Art. 9º).

Caberia ao Regimento Interno definir a organização e competência da Direção e Coordenação Executiva, bem como especificar as atribuições de seus titulares e dos grupos de trabalho. Apesar de o Regimento não ter sido ainda elaborado, na prática as funções são bem definidas, particularmente em relação aos dois postos principais, que exercem seus papéis com muita integração. Ambos têm formação jurídica, vivência profissional em relação à questão da juventude em situação de risco e conseguiram implantar, no Axé, a ética do serviço público, no qual trabalhou previamente boa parte dos técnicos da Instituição. O diretor e a coordenadora, estando nessas posições desde o momento fundador, procuram permanecer isentos de mobilizações de caráter e interesses pessoais, dedicando-se aos objetivos institucionais.

O diretor-presidente, Dr. Cesare la Rocca, vivenciou, na Itália, no Amazonas e no UNICEF, atividades de coordenação de programas sociais junto a jovens em situação de risco, e, quando foi incumbido da constituição do Projeto em Salvador, pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, já veio com o contato estabelecido com a Drª. Ená Benevides, que criara e dirigia um programa de apoio e proteção à criança e ao adolescente em situação de rua na área da Lapa. O diretor é o representante ativo e passivo do Axé, mas pode delegar tais funções à coordenadora. Aos dois cabe, em conjunto ou separadamente, a movimentação das contas.

Um dos elementos mais surpreendentes da organização institucional é o de que – como se antecipa – pela lei, o diretor-presidente não pode ser remunerado, o que vai de encontro ao princípio da entidade de não aceitar trabalho voluntário. Isso acarreta uma imensa sobrecarga de trabalho ao

dirigente do Axé, que, além da extensa jornada de trabalho institucional, deve prestar consultorias externas, propiciadoras de sua própria manutenção (entrevista em 11.09.98).

Pelo Estatuto (Art. 9º), à coordenadora cabe atuar em todas as áreas do Projeto, acompanhando e fiscalizando ações. Em entrevista (30.05.95), ela confirma isso, mas salienta que, graças ao alto nível profissional da equipe, suas tarefas são mais de apoio que de vigilância. Aquelas questões não resolvidas na esfera da coordenação são repassadas ao diretor ou ao conselho. É, ainda, a substituta legal e natural do diretor quando das suas ausências.

• A **Coordenação de áreas**, inclui a participação dos responsáveis pelas diversas áreas de atuação, compreendendo:

– **Educação de Rua**. Essa é uma área básica, fundadora do Projeto. Está sob a coordenação de uma educadora, incorporada a essa atividade desde o início do Axé. Em setembro de 1998, são quase 60 os profissionais de educação de rua, com uma jornada de oito horas diárias e supervisão semanal. Entre esses educadores, foi formada, em 1998, a primeira turma para atuar à noite. Trabalham das 22 às 02 horas, num trabalho sistemático e inédito junto a crianças e adolescentes com altos riscos de exploração, principalmente de teor sexual.

– O **Canteiro dos Desejos e Letramento**, antes sediado no bairro da Barra, foi transferido (em dezembro de 1998) para o Rio Vermelho, próximo ao Centro de Formação. Substituiu parte do Projeto Erê. Seu objetivo é o reforço à criatividade e ao letramento de crianças de até 12 anos, para posterior encaminhamento à escola pública. Em setembro de 1998, eram quase 70 meninos e meninas matriculados e experimentando atividades criativas, de iniciação ou reforços de alfabetização, através do lúdico.

– A **Casa de Cultura**, com sede no bairro do Uruguai, trabalha desenvolvendo expressões de arte e cultura em jovens, com vistas ao fortalecimento da integração social. Sua coordenação está entregue a um técnico, responsável por contatos com entidades artístico-culturais da cidade, com as quais troca e constitui espaços de experimento e revelação estética em vários âmbitos.

– A **Usina de Dança**, instalada no Mercado do Ouro, está composta da Escola de Dança e da Companhia Jovem de Dança Gicá. É, também, fruto da renovação do Projeto Erê, tendo começado suas atividades em 1998. Atende a crianças e adolescentes, buscando reforçar-lhes o referencial identitário, bem como lhes oferecer chances de profissionalização artística.

– Nas **Empresas Pedagógicas e de Encaminhamento para o Mercado de Trabalho**, a diretriz central é a iniciação de adolescentes maiores de 14 anos num determinado processo produtivo, reforço a hábitos e comportamentos de convivência social e laborativa, desenvolvimento de habilidades, bem como de introdução no mercado de trabalho, a partir dos 16 anos, com a garantia de obediência à pedagogia formativa e aos direitos trabalhistas. Essa última etapa significa o gradual desligamento da entidade e a crescente autonomia. As Empresas do Axé incluem:

• **Unidade Ayrton Senna**, também conhecida como Oficina de Papel de Arte Reciclado (OPA). Funciona na Cidade Baixa, nas proximidades da Igreja da Conceição da Praia. Ali os meninos aprendem a trabalhar o papel velho, transformando-o. **Reciclar papel é reciclar a vida** – a frase exposta no folder (Axé, 1998: B) sintetiza a diretriz integradora da proposta pedagógica, com a forte carga política nela implícita. Papel velho e “menino de rua” estão expostos, “descartados”; mas a institucionalização desses busca reverter a condição “estéril”, em algo capaz de fluir à convivência e à continuidade.

- CASAXÉ. Oficina de criação de objetos de decoração de interiores, principalmente a partir de papel reciclado. É a unidade mais recente, instituída em 1996, no Pelourinho.
- STAMPAXÉ. Estampando tecidos e confecções, em procedimentos individuais ou coletivos, meninos e meninas produzem **moda**. Essa oficina também está localizada no Pelourinho.
- MODAXÉ. Daí saem os produtos mais visíveis do trabalho dos adolescentes institucionalizados. Durante alguns anos, esteve sob a coordenação de dois estilistas italianos. A partir de 1997, quando de suas voltas à Itália, a educação criativa da grife tem um novo gestor, que mantém os princípios de integração e de reforço à identidade da Pedagogia do Desejo. O estilo e a estampa das peças refletem motivos da cidade, da cultura afro, nos quais os meninos se reconheceriam.

Visando o fortalecimento dessa consciência, da auto-estima e da perspectiva política da educação implementada, o Axé costuma organizar desfiles de modas anuais, com a participação de educandos e educadores, bem como com grandes expressões artístico-culturais, como Caetano Veloso, Daniela Mercury, Gilberto Gil, Luiza Brunet, Paulo Coelho, Marília Pastuk, coordenadora da UNESCO na Bahia, momentos esses que contam com ampla platéia e repercussão internacional.

Finalmente, havia uma outra oficina, de Serralheria, hoje desativada, mas com planos de ser reiniciada.

E, para a comercialização das peças produzidas, o Projeto dispõe de três lojas no Pelourinho, e uma no Shopping Barra.

Além dessas, o Axé tem outras áreas de atuação complementar, visando à sua sedimentação como entidade sócio-política-educacional, que são:

- **Família e Juventude.** A finalidade dessa área é o atendimento à demanda espontânea de crianças, adolescentes e famílias em situação de risco. Nasceu da percepção de que, embora a maioria dos “meninos de rua” tenha família, essa vivencia carências cruciais, promotoras de ameaças à integração social dos jovens, bem como à sua integridade pessoal. Nos casos mais extremos de desagregação familiar, o movimento do Axé é o de ir buscar uma referência no grupo doméstico mais receptivo à cumplicidade pedagógica e, a partir desse passo, reconstruir laços afetivos mais densos dentro da família. Nos casos de retorno desaconselhado por desestruturação dos responsáveis legais ou por seu desaparecimento, a estratégia é a de reconstituição de um espaço-abrigo doméstico para o menino ou a menina, viabilizado por aluguel de um quarto ou sua construção, através do núcleo Projeto Moradia.

Diferentemente, portanto, da tendência generalizante dos programas de apoio à família, fundamentados no assistencialismo ou no paternalismo, a vertente de atendimento ao grupo doméstico implementada pelo Axé busca

[...]reforçar os seus vínculos afetivos, esclarecer o desempenho de papéis, (em muitos casos alternados) realizando acompanhamentos que possibilitem a compreensão do conjunto de fatores que afetam o equilíbrio emocional/econômico/ social das famílias e dos educandos em particular (AXÉ, RODRIGUES, 1997:2).

Para isso, promove discussões com os familiares sobre suas condições e estratégias de sobrevivência, bem como sobre as relações. Outro ponto chave é a orientação que lhes presta sobre instituições públicas ou organizações não-governamentais que ofereçam serviços básicos, como os de educação, saúde, defesa de direitos, ou complementares, necessários à maior segurança social.

- **Defesa dos Direitos.** Essa área resulta, originariamente, da visão da fragilidade de vida e da inserção sociopolítica dos meninos em situação de rua, depois estendida a todos os tipos de atendi-

mento. Como nos demais âmbitos que embasam o sistema de conquista de cidadania, “entendida como o meio para a construção de direitos” (Leonelli et alli, 1997:1), institui-se para preservar a integridade física e psicológica daqueles, sem impedir, contudo, o cumprimento da lei, nos casos em que se fizer necessário. Revela, assim, a base do Projeto, que entende o educando a partir da concepção de **sujeito de direitos**, (e de deveres), sem desvinculá-la e desconhecer as demais, **de sujeito de desejo e de cognição**, pelo pressuposto de que

[...]não se pode pensar em oferecer um espaço de expressão de desejos e de aprendizagem, se não se trabalha na perspectiva de inclusão do educando numa sociedade onde ele se reconheça e seja reconhecido como protagonista da sua construção (Idem, ibidem).

Nesse sentido, o instrumento fundamental é o Estatuto da Criança e do Adolescente, não só para defesa dos direitos e de respeito aos deveres, e sim, também, para aproveitar e potencializar sua força pedagógica, tanto nas relações de rua com os meninos quanto nas que são ou podem ser travadas entre eles e suas famílias, comunidades, instituições públicas, privadas ou não-governamentais.

Através de serviços denominados ADVOCACIA DE RUA, se trabalha os aspectos formais da cidadania. São adotadas as providências relativas a documentação civil, trabalhista, eleitoral, e aos encaminhamentos jurídico-judiciais quando crianças e adolescentes são vítimas da violência ou autores de atos infracionais e, assim, estão submetidos a inquéritos policiais ou processos judiciais.

Neste tipo de atendimento, resguardados os espaços éticos de confiança entre o educador e o educando, o princípio é o de orientar sempre o adolescente para responsabilização pelos seus atos, assegurando-lhe defesa, inclusive técnica, através do advogado (AXÉ, LEONELLI, 1995: s. p.).

Ainda na dimensão político-pedagógica da área de **defesa dos direitos**, o Projeto investe na reflexão formativa sobre direitos humanos dos seus quadros e de outras instituições, sendo, inclusive, o principal articulador das entidades baianas que compunham a rede estadual para o debate e a atuação nesse âmbito e que incluía as Polícias Civil e Militar, o Poder Judiciário, o Ministério Público, a Universidade Federal da Bahia, dentre outros.

• **Educação para a saúde.** Esse núcleo está sediado no Centro de Salvador, desenvolvendo práticas preventivas e terapêuticas junto aos meninos em situação de rua e aos já institucionalizados. Financiado, basicamente, pelo Laboratório Aché, dispõe de instalações para atendimento clínico, ginecológico, odontológico, psicológico, além de uma sala, sistema e acervo audiovisual, utilizados nas palestras com os meninos, a fim de objetivar a “formação e atendimentos voltados para a valorização da vida e prevenção da saúde.” (AXÉ. Folder: 1998: C)

Um dos aspectos que mais chama a atenção na Unidade é a organização e a limpeza. Dispondo de um arquivo completo sobre a saúde de cada menino que atende seja ainda de rua, já no Axé ou mesmo egresso pode acompanhar sua trajetória de vida e saúde e passá-la para outras entidades, quando é o caso de novos pertencimentos dos jovens a que assiste.

A Unidade conta ainda com amplo estoque farmacológico e todo o material necessário à prática de atendimento. Os serviços são complementados com os encaminhamentos à rede pública ou conveniada, nos casos necessários.

• **Acompanhamento escolar.** O Projeto, já na educação de rua e perpassando todas as suas demais atuações junto ao educando, tem, no letramento e na conscientização, instrumentos fundantes de sua pedagogia. É notório, porém, o fato de que a escola pública nacional tem ido por um caminho inverso: o da ineficiência, o da alienação, portanto favorecendo à anomia e ao

acirramento dos riscos.

Reconhecendo isso, mas também a importância essencial da escola na sociedade, o Axé almeja transformá-la, principalmente através da participação de seus educandos, sujeitos de desejo, cognição, de direitos. Dessa forma, valoriza o sistema escolar e incentiva o retorno dos meninos por ele rejeitados. Essa diretriz, porém, não foi traçada sem embates internos, conforme relembra a encarregada da área, Valda Vilanova:

Primeiro a gente teve que resolver essa questão – essa contradição – no nosso próprio grupo, porque, muitas vezes os educadores ficavam em conflito e diziam:

— “Mas, como é que a gente que trabalha a criticidade dos meninos [...] vai estimular os meninos a ir para **essa escola**, que de crítica não tem nada...!?”

— Essa escola só faz desestimular! Ele (o menino) encontra uma professora desinformada, na maioria das vezes preconceituosa; o ensino mecânico[...].”

Mas, a gente não abre mão da questão da escola. Para estar no Axé, eles têm, necessariamente, que estar freqüentando uma escola (Entrevista em 29.07.97).

Como se antecipa, esse retorno, entretanto, não é solitário e sim acompanhado de perto por técnicos da instituição, “que, mais do que verificam se o menino está bem ou mal, vão trabalhar com o corpo docente e, às vezes, com o corpo discente: os alunos” (idem). Em 1999, através de convênio, o Axé assume a direção pedagógica de uma escola municipal, na qual implanta o seu modelo, instigando educadores e educandos.

• O **Sistema de Biblioteca** é composto por uma grande e diversificada biblioteca, Capitães da Areia, sediada no Centro de Formação em Direitos Humanos, várias bibliotecas menores nas unidades, e, a partir de dezembro de 1998, dispõe de uma unidade móvel: o Axé-Busu, que, contendo também uma unidade de saúde, percorre a cidade, atraindo os “meninos de rua” e dos bairros populares, através da (e para) a leitura, buscando promover a educação e maior integração social.

Administração financeiro-contábil

O Projeto Axé dispõe de uma Coordenação Administrativa e Financeira, composta de seis técnicos, que, dentre as funções inerentes ao setor, está encarregada de produzir informações contábeis, inclusive balancetes mensais, gerais e por unidade de atendimento, bem como gerenciar todos os recursos que entram, distribuindo-os pelas rubricas essenciais.

Gráfico 1 - Fontes Financiadoras 1997 (até agosto)

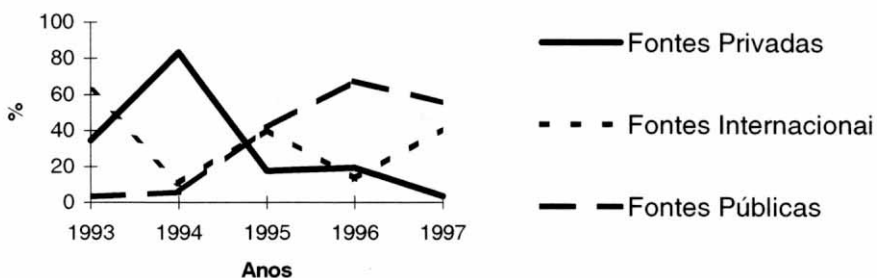


Fonte: Fund. Raising (Projeto Axé, 1997) / Elaboração: Fernanda Ma. Gonçalves Almeida

A Instituição sobrevive de subvenções públicas, privadas, nacionais e internacionais. Em 1997, até agosto, 55,39% dos recursos são provenientes do setor público nacional, sendo que 53,95% do Governo do Estado e a outra pequena parte da Prefeitura Municipal; 41,19% vêm de agências internacionais, sendo a maior parcela a do BID (18,78%), seguida das cedidas pela Terra Nuova (10,51%), pelo UNICEF (7,91%) e pelo POMMAR (3,99%), conforme o Fund. Raising (Projeto Axé, 1997). Os demais 3,42% advêm do âmbito privado, do Instituto Ayrton Senna (Gráfico 1). Fazendo um acompanhamento histórico, percebe-se que essas fontes sempre contribuíram para a manutenção do Axé, porém suas participações não mantêm um padrão de linearidade e sim de alternância em termos de gradualidade nas contribuições.

Conforme se observa no Gráfico 2, os financiamentos internacionais compunham 62,39% do total arrecadado em 1993, enquanto o montante particular atinge 34,32%, e o público não chega aos 3,5% do total. No ano seguinte, há uma reversão, refletindo a diminuição da participação das instituições internacionais, que, a essa altura, viabilizam apenas 10,82% dos fundos, e o maior envolvimento de entidades particulares (83,45%), principalmente provenientes da Construtora OAS, responsável pela transferência de 81,40% dos repasses.

Gráfico 2 - Participação dos Agentes Financiadores, por Categoria e Ano (1993-1997)



Fonte: Fund. Raising (projeto Axé. 1997) / Elaboração: Fernanda Ma. Gonçalves Almeida

A parceria técnica com essa empresa foi tão significativa quanto os amplos recursos financeiros doados. Na verdade, Axé e OAS aliaram-se, também, para construir uma ponte entre o processo educativo oferecido pelo primeiro e a participação dos educandos, maiores de 16 anos no mundo do trabalho propiciado pela Construtora.

Os convênios são celebrados com base no Estatuto, garantindo que o trabalho seja um espaço educativo. Além disso, respeita-se o ECA no que toca à duração da jornada de trabalho, remuneração e benefícios outros, como vale-transporte e tíquete-alimentação. A empresa OAS organizou uma escola para estagiários, embora estes não sejam dispensados da escola formal (CARVALHO e GONÇALVES ALMEIDA; 1994:47).

Por isso, a brusca queda da Construtora e o seu conseqüente afastamento do Axé, representado na participação financeira menor que 5,5% em 95 e zerada nos anos seguintes, provocou um abalo na estrutura do Projeto, apenas reparada pelas campanhas que os seus dirigentes, emergencialmente, conseguiram montar, obtendo respaldo de agentes difusores de opinião, como artistas do porte de Caetano Veloso e publicitários. A estratégia salvou a Instituição, ao provocar pressões sociais diretas,

que, dentre outros resultados, fez com que os setores públicos aumentassem a transferência de recursos, crescendo de 5,73% em 1994, para 41,65% no ano seguinte, atingindo o auge em 1996 (67,55%), e refletindo a dinâmica da educação proposta, que almeja modificar as representações e imagens das responsabilidades sociopolíticas.

As agências internacionais também atenderam aos apelos e contribuíram com quase 41% da verba angariada em 1995. Nos dois anos seguintes, seu índice oscilou de pouco mais de 13%, em 1996, para 41,19% em 1997. Essa maior participação decorre de duas ordens de fatores. Em primeiro lugar, porque as fontes mais originais de recursos – Terra Nuova e UNICEF –, estando sempre próximas, em caso de perigo, atendem, como aconteceu na crise de 1995. Contudo, não dispõem de muitos recursos nem têm uma política de subsidiar permanentemente qualquer programa. Privilegiam, outrossim, a montagem de experiências inéditas, apostando em sua autonomia posterior.

Por outro lado, o ano da crise coincide com a organização do Centro de Formação em Direitos Humanos, e, que, para se viabilizar, captou recursos junto ao BID e a outras financiadoras estrangeiras. Esses, até hoje, são seus principais mantenedores.

A evolução da participação dos agentes financiadores do Axé faz ressaltar dois aspectos principais. Um, que confirma a fragilidade própria das organizações não-governamentais, que se dá, principalmente no âmbito do financeiro. O outro é revelador da maior consciência dos poderes públicos nacionais notadamente dos estaduais que, percebendo seus limites na área social, têm tendido à composição de alianças com entidades do terceiro setor, face ao reconhecimento da maior chance dessas de imprimir uma dinâmica mais ágil, e do fato de serem pouco susceptíveis às pressões político-nepotistas, freqüentes em setores públicos, capazes de arriscar a qualidade técnica do trabalho social.

Em termos de despesas, podem-se apresentar dados referentes ao mês de agosto de 1997, última análise de custo disponível na época da coleta de informações, mas que seria típica, conforme a Coordenação Administrativa e Financeira.

De acordo com o Relatório de Custo Mensal por Unidade (AXÉ, 1997), naquele mês, o Projeto despendeu R\$253.827,50 (duzentos e cinquenta e três mil, oitocentos e vinte e sete reais e cinquenta centavos), distribuídos da seguinte forma:

- para pagamento dos 186 funcionários, sendo que, do total desse montante, 92,70% são direcionados à remuneração, 4,24% com vale-transporte, 2,51% com assistência médica e 1,55% com alimentação;
- referem-se a gastos diretos com os meninos, incluindo despesas com bolsas, cerca de U\$4,00 semanais, vale-transporte, alimentação, material escolar e vestuário;
- são despesas com parcerias, concentradas na área da cultura;
- com Capacitação Externa do Centro de Formação, basicamente significando pagamento de especialistas contratados para trabalhar com os educadores, e material científico.

Naquele mês, foram feitos 2.443 atendimentos, compreendendo educação de rua, nas unidades, no Projeto Erê, no Canteiro dos Desejos, no Centro de Educação para a Saúde e nas demais atividades complementares. Relacionando-se esse número com o total das despesas diretas com educandos, tem-se uma média de atendimento no valor de R\$17,53 (dezesete reais e cinquenta e três centavos), o que se altera a partir dos contextos vividos, em função de circunstâncias intervenientes, principalmente advindas dos agentes financeiros. Isto impossibilita uma análise mais aprofundada do custo benefício ou custo efetividade das ações desenvolvidas.

Fundamentos técnico-filosóficos

A base condutora do Axé, naturalmente, não se deu de pronto quando da sua institucionalização. Pelo contrário, foi-se gestando a partir da fidelidade a pressupostos gerais, referenciados na dinâmica societária, no amadurecimento da equipe, principalmente resultante da avaliação constante das experiências práticas, iniciadas pela educação de rua e prolongadas nas unidades, e do permanente processo formativo.

Tal exercício, que se descobriu e se fortaleceu construtivista, exigiu a sempre maior fundamentação, inclusive para adequar as lições de Piaget e de alguns de seus seguidores à realidade sócio-antropológica específica e, conseqüentemente, seu enriquecimento com noções e princípios outros, advindos do campo educacional e de vários setores do conhecimento.

Decorrente de movimentos sociais, o Axé incorpora a luta pela concretização dos novos direitos à infância e juventude, conquistados legalmente com a Constituição de 1988 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente, e estrutura uma prática pedagógica que, conforme Bianchi dos Reis (AXÉ,1993:24), está baseada:

- na visão da criança e do jovem em situação de rua como sujeitos do processo educativo;
- na importância do trabalho na prática formativa e no desenvolvimento pessoal e social do educando, respeitando-lhes os limites físicos e psico-sociais;
- na centralização do conceito de **cidadania** nas avaliações sobre políticas sociais básicas, bem como relativas às questões jurídicas e trabalhistas;
- na perspectiva da educação como processo continuado e gradativo, que respeita e incorpora a história e o desejo do educando; e
- na percepção do educador de rua como articulador das demandas dos meninos e elementos constitutivos do processo pedagógico, e, conseqüentemente, de facilitador da sua integração social.

Um dos pontos importantes revelados pelo acompanhamento da vida e situação de rua dos meninos, no início dos trabalhos, dizia respeito ao seu universo familiar, costumeiramente tido como inexistente ou desagregado, em virtude dos limites impostos pela leitura tradicional.

Crendo que a questão particular do menino de rua resulta da carência de políticas sociais básicas – educação e saúde, sobremaneira – os fundadores do Axé pensam que sua solução não passa pela criação e multiplicidade de projetos inovadores, pois esses não as substituem. Conforme está posto em alguns documentos institucionais (AXÉ, Bianchi dos Reis, 1993; Áreas de Atuação), programas dessa natureza, sendo bem sucedidos, interessam, porque **gestam inquietações políticas**, provocadoras de mudanças dentro das esferas estatais, que podem vir a introjetar novos paradigmas de atendimento. Essas promoções – inclusive sendo capazes de extrapolar as necessidades específicas das classes populares – podem imprimir uma nova dinâmica à sociedade, tornando-a mais responsável e humana. Nesse sentido, seu presidente declara:

Eu radicalizo, hoje, dizendo que, na verdade, não existem meninos de rua. O que existem são crianças fora da escola, fora da família, fora da comunidade. Basicamente, fora da escola [...], filhas da exclusão (Entrevista em 17.05.95).

A idéia exposta destoa daquela primeira e tradicionalmente colocada, indo de encontro à “caracterização sócio-anropológica” de **menino de rua**, enfatizando o **estar fora** dos espaços imprescindíveis ao senso de pertencimento e de proteção à infância e à adolescência. Enquanto aquela reforça a perspectiva situacional de jovens, encobrindo o processo histórico, intensificando o aspecto da fragmentação familiar, culpabilizando-a e facilitando a idéia da criminalização da pobreza, a outra desmascara a superficialidade do discurso capaz de justificar a frieza frente à perda da infância, transferindo-lhes – e às suas famílias – a responsabilidade pelas próprias privações.

A luta pela extensão dos direitos, pela conquista da cidadania por parte de amplos estratos populares, constitui e caracteriza o movimento do Axé como instância de instigação social. Dessa forma, deve-se tê-lo como uma caixa de ressonância de outras mobilizações, propagador de suas representações e criador de novas versões transformadoras. Seu maior marco definidor advém da percepção de que o menino em situação de risco pertence à sociedade. Espelha uma contradição social em essência, tendo potencial para a provocação de mudanças, portanto.

Suas intenções estão assentadas sobre alguns pressupostos que, ainda conforme Bianchi dos Reis (Axé, 1993:20-25), incluem:

- a visão, já referida, de que o fenômeno **menino de rua**, decorre do funcionamento estrutural da sociedade;
- que o trabalho, mesmo nas formas mais frágeis e fragmentadas, como o costumeiramente exercido pela população de rua, sustenta a identidade e a integração sociais, mesmo que apenas simbolicamente;
 - que a rua oferece um cabedal de modelos e regras de convivência, estabelece relações de dependência e de solidariedade, específicas desse ambiente, e que ocupa o vácuo deixado pelas formações não dadas ou precariamente oferecidas pelas instituições sociais, às quais cumpririam os papéis principais de defesa e de educação das novas gerações; e
 - que o espaço e o tempo dos meninos de rua são organizados em conformidade com os da cidade e, por isso, são diversificados e dinâmicos.

Como se antecipa, um dos elementos cruciais à constituição desse panorama é reforçado pela experiência havida nos primeiros tempos de educação de rua. Os contatos amiudados entre educandos e educadores revelaram, inclusive, a dimensão quantitativa daqueles que detinham um lastro familiar, bem como demonstraram a importância objetiva e subjetiva desse para as vidas dos meninos.

Uma pesquisa promovida pela Entidade (AXÉ; Projeto Axé, Meninos...;1993), expôs o que, àquela altura, poucos sabiam: mais de 80% dos meninos em situação de rua tinham lares, nos quais viviam ou iam freqüentemente, procurando os espaços urbanos para brincar, trabalhar, esmolar e, mesmo, delinquir.

Conhecendo o universo desses meninos, suas nítidas privações materiais e culturais, suscitadas pelas frágeis políticas públicas, o Axé dispõe-se a oferecer uma educação fundamentada e comprometida com a transformação social. Estando isso posto desde sua proposição inicial, exige o profissionalismo da equipe, impossibilitando o voluntarismo e reduzindo as improvisações. Além disso, percebe e faz com que a formação seja dinâmica – como é a vida social – e cumulativa – como o é o saber – portanto, devendo ser continuada, permanente e crítica.

A pretensão é de construir, junto com os garotos, uma formação integradora, alicerçada na igualdade de direitos e deveres e em outros princípios e pressupostos. Por outro lado, mas com idêntica fundamentação, o Axé age divulgando amplamente sua proposta. Assim, e exatamente por fidelidade a tais metas, pleiteia ser um mediador entre os universos dos incluídos e o dos excluídos, facilitando-lhes o entendimento (AXÉ, Bianchi dos Reis; 1993:8).

Nesses termos, em primeiro lugar, o aprimoramento dos quadros da Instituição e de outras é, sempre mais, visto como essencial, a ponto de gerar o Centro de Formação. Ali se desenvolvem estudos e práticas analíticas e educacionais, que, extrapolando o âmbito do Projeto, tornaram-se conhecidas por profissionais de organismos públicos e privados, fora da Bahia e mesmo do Brasil. Esse é um âmbito importante do processo educativo, pois deve atingir público extenso, na formação e multiplicações de agentes sociais transformadores.

A formação dos educadores

Como se antecipa, o Projeto Axé, além do processo de integração de jovens em situação de risco – testado em nível personalizado, através da educação de rua e das suas oficinas –, busca também mobilizar a sociedade para o fenômeno da exclusão social, instigando reflexões e ações, incrementando movimentos reativos de outras instituições e da sociedade em geral.

Uma vez que a marcha histórica, responsável pela distribuição desigual dos bens materiais e culturais, que gera e cristaliza excluídos, é impossível de ser revertida, apenas focalizam-se os sujeitos resultantes. Os procedimentos institucionais selecionam práticas, no sentido de fragilizar o discurso tradicional, mascarador, fomentando inquietações, propondo novas visões de mundo e de ações, que têm como meta final a reformulação das políticas e práticas públicas.

Perseguindo esse objetivo é que imprime propostas e metodologias que vão além do resgate do jovem em situação de rua, tentando sua reintegração. Prossegue, criando um espaço público, organizando vozes inovadoras, infiltrando-se, assim, em dimensões sociais resistentes, acreditando-se capaz de alterar falas, imagens, símbolos de uma sociedade que se instituiu sob o signo da perversão, conforme se procurou retratar em páginas anteriores.

Para tal estabelece ações em várias frentes. Uma é a da reação propagada, através da utilização de canais modernos de comunicação e que será analisada posteriormente. Outras, também levando essas novas mensagens, incluem a interlocução direta – num corpo a corpo – com lideranças políticas, econômicas e institucionais, bem como com quadros de outras organizações ligadas à questão da infância e juventude em risco, quer locais, quer de outros municípios baianos, de outros estados e países. Com isso, tem fortalecido a si e a outros movimentos com objetivos similares.

Quanto a esse último aspecto, nos anos mais recentes, o Axé tem aprofundado a formação de recursos humanos, no sentido de ampliar o rol de educandos e o fortalecimento dos direitos das crianças e adolescentes. Isso se dá, basicamente, por meio do Centro de Formação que montou e que vem se destacando como transmissor de conhecimentos relativos aos direitos humanos, tanto interna como externamente.

O propósito maior deste capítulo é o de resgatar os fundamentos dessa prática-política de criação e fortalecimento de novos paradigmas, embora não seja uma tarefa simples. Não o é, porque o educar (de educandos e educadores) do Axé é algo extremamente dinâmico e que inclui dimensões variadas de pensar sua atuação. São ações que se renovam, baseadas em diversos campos do saber, sofisticadas, que se interpenetram. Somente para fins didáticos, tentar-se-á, aqui, sua esquematização, embora sob o risco de imobilizá-las e de empobrecê-las, ao apresentá-las com um invólucro e segmentações artificiais. A este respeito, o compositor Caetano Veloso já se manifestou. Quando, por ocasião de uma visita à entidade, declarou: “Do Axé não se fala! Se vive!” (AXÉ, Cândido de Carvalho, 1997:37).

Dizia-se que a prática pedagógica do Projeto é sofisticada. A sua complexidade decorre da percepção de que o homem é um ser complexo, comportando múltiplas dimensões, desde a biológica até a – mal definida – da espiritualidade. Naturalmente, esse ser é um sujeito histórico, que carrega experiências avoengas, memórias, simbologias, arquétipos que se arrumam – e rearrumam

– numa dada contemporaneidade. Essa também é sujeita a leituras diversificadas, por ser dependente de condições geográficas (no sentido mais amplo), das posições sociais, étnicas, chegando a filigranas do fragmento da história de vida de cada um. Isso é que permite **ser** – individual, personalizado – não confundível como os elementos de um cardume ou de uma constelação, vistos de longe, por olhos leigos.

Exatamente por perceber que o processo educativo tem uma dimensão histórico-social, mas com nuances importantes, decorrentes de particularidades como sexo, idade, condições étnicas, socioeconômicas e mesmo de elementos individuais, o Programa instituiu uma formação de recursos humanos que rasteia a inserção do sujeito num espaço-tempo – numa história – que perpassa a da coletividade e a da vivência de **cada um**, o que, por isso mesmo, torna-o inconfundível, como o é a impressão digital que marca cada identidade. Logicamente, sendo essa tentativa algo inesgotável, nunca estarão assegurados resultados perenes e plenamente satisfatórios. Porém – crêem seus planejadores – esses serão sempre aprimorados. Exatamente por isso, o educador do Axé é um eterno angustiado, porque consciente de seus limites. Também, face a isso, a Instituição registra, desde sua proposta inicial, a preocupação com o profissionalismo do seu quadro.

A educação tem que ser feita com idas e voltas, necessariamente. Isto não é tão claro nos filhos da gente; mas tem idas e voltas, em todas as crianças, permanentemente. É algo tão fundamental na vida de uma pessoa, que não se pode improvisar. Deve ser um processo altamente profissional, com comprometimento político (Entrevista com o Presidente do Axé, em 17.05.95).

Nessa declaração está implícito o princípio fundador do Projeto: de procurar propiciar **a melhor educação para os mais pobres**. Para tal, seleciona com cuidado seus educadores e não trabalha com voluntários. Esses, apesar de disponíveis, nem sempre têm capacidade de responder às necessidades dos educandos, em termos de conteúdos, de formação e de defesa dos direitos. Os incorporados são escolhidos a partir de uma formação prévia, que se demonstre consistente, que inclua a visão de que a educação e as formas de exercê-la têm uma dimensão política que lhe dá essência.

Como o nível de exigência da qualificação do educador é alto, o Axé remunera acima da média do mercado e oferece um ambiente de contínuo crescimento e reciclagem. Em setembro de 1998, o educador de rua do Axé recebia R\$700,00 (setecentos reais) mensais, por 40 horas semanais, enquanto o professor da rede estadual ganhava R\$420,00 (quatrocentos e vinte reais), desde que fosse portador de diploma universitário. Tais medidas incentivam o desempenho das funções e a disponibilidade para o aprimoramento continuado, reforçando sua condição de sujeito do saber, do fazer pedagógico e político, ao tempo em que amplia as chances de satisfação pessoal e profissional, face ao dinamismo que experimenta.

Ao longo dos seus nove anos de existência, o Axé mantém as linhas básicas de formação traçadas para a primeira turma de educadores, quando se organizou sob a assessoria do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Esses campos constituem quatro módulos, desenvolvidos no primeiro mês de formação (AXÉ, Bianchi dos Reis; 1993:41-42):

- **Conhecimento de si.** Tendo o caráter vivencial e integrador, essa etapa procura a articulação dos componentes individuais e sociais do candidato a educador.
- **Sociedade como totalidade,** que incorpora noções e debates sobre a sociedade brasileira, no que toca a aspectos históricos, socioantropológicos, políticos, bem como relativos a direitos e deveres da sociedade frente à criança e ao adolescente.

Esses módulos pressupõem que o educador, para ir ao encontro do educando – para conhecê-lo –, precisa conhecer-se, vendo-se e vendo-o dentro de um contexto contemporâneo excludente.

A perspectiva que se tem, sendo a de educar o menino para que interaja com o mundo, enquanto ser que produz, pessoa que reflete e que atua politicamente, sujeito de desejo, de direitos e de saber, passa necessariamente pelo conhecimento de sua personalidade. Ora, como o educador vai atuar no âmbito da personalidade do menino se ele próprio é um ser não resolvido? (Entrevista com o ex-Coordenador Pedagógico¹ em 24.05.95).

Então, para cumprir os passos propostos pela Instituição, o educador tem de estar consciente das condições político-sociais que vivencia e das características da personalidade que o constituem. Tem de estar implicado com essas questões, para poder envolver o menino ao qual se dirige num diálogo pedagógico infundável, mas que, uma vez instituído, é de difícil regressão e anulação, e pode ser continuado pela vida à fora desse menino, no defrontar-se com outros sujeitos.

Discutindo e analisando a sociedade nacional moderna, sua estrutura, sua tradicional tendência a privilegiar alguns grupos enquanto exclui muitos outros, suas contradições, o profissional reflete sobre o papel social dos educadores, suas possibilidades de interagir com essas circunstâncias enraizadas e de agir visando a reversão do panorama de chances extremamente desiguais.

Ali se estuda a formação social do Brasil; analisa-se a história das políticas públicas e, nessas, especialmente, a parte relativa à infância e à adolescência, tanto no que diz respeito às **básicas** quanto às **supletivas**, configurando uma tendência a visualizar-se a juventude excluída não como causa, e sim como conseqüência da incompetência ou do descaso dos que fazem ou atuam nos traçados embaixadores da cidadania. Questiona-se, inclusive, como o educador, atuando junto a parcelas jovens em situação de risco, resultantes das políticas pervertidas, pode influir determinando mudanças, interferindo nas causas. Por reconhecer que as pessoas se constituem sob o fluxo histórico, não são separados – exceto didaticamente – os dois momentos formativos iniciais.

A exigência da consciência social do candidato a educador, conseqüentemente sua autonomia política e sua capacidade de comprometimento com a causa da maior integração e justiça sociais, obedece à lógica sistematizadora da educação emancipatória e transformadora que quer imprimir. Essas duas primeiras etapas são estruturadas para permitir uma maior reflexão dos formandos, ao tempo em que fornece subsídios para o aprofundamento do autoconhecimento e sobre as circunstâncias sociais que os envolvem.

• **Desenvolvimento bio-psico-social e espiritual da criança.** É o momento em que se analisa, ainda que de forma incipiente, a constituição dos jovens, quanto a essa gama de aspectos, principalmente enfatizados sob a ótica das condições precárias dos excluídos.

Como é previsível, trata-se apenas de uma primeira tentativa de esboçar caracteres da clientela, alvo de futuras atenções dos educadores, uma vez que o conhecimento maior da relação entre esses aspectos só será assegurado com o exercício da formação e da prática educativa. As dificuldades de perceber a totalidade do educando nunca serão superadas, na medida em que as facetas que constituem cada ser só podem ser conhecidas (potencialmente) num convívio pessoal e continuado.

O entendimento é que, se as características bio-psico-sociais são plenas de individualidade inescotável, como se pode recortar e retratar aquela ainda mais fluida e – quiçá – mais densa, que constituiria a espiritual? Esse é um plano que inquieta até os planejadores da Casa. Eles, como os demais, se reconhecem seres limitados, obstaculizados quanto ao estabelecimento de fronteiras e à definição da essência espiritual. Embora conscientes da fragilidade conceitual e experimentando questionamentos permanentes, seguem buscando dar mais nitidez a essa esfera, por sabê-la importante. Por tê-la nessa ordem de grandeza, tentam reconhecê-la, mesmo sabendo-a inatingível plenamente. Por isso, estão abertos a novos tratamentos teórico-metodológicos e são complacentes con-

sigo próprios.

• Os **Princípios político-pedagógicos de educação libertadora** completam a formação inicial e introduzem o educador na Pedagogia do Desejo, que, como se apresentará adiante, está composta de lições provenientes do pensar e das práticas pedagógicas, complementadas com referenciais psicológicos orientadores das metodologias de ensino mais adequadas às faixas etárias focos do trabalho, de modo a facilitar o conhecimento das formas como essa clientela apreende informações e desenvolve reflexões. Também são incluídas noções de psicanálise, capazes de propiciar maior sustentabilidade à autocompreensão e à do educando. Finalmente, há uma base política e socioantropológica que resgata criticamente a realidade vivida por educadores e educandos e por outros segmentos sociais.

Uma vez vencido o estágio de seleção, os educadores são incorporados às práticas institucionais, mas sempre sob supervisão e instigados a novas investigações nos campos do saber que embasam a proposição da Pedagogia do Desejo. Essas se dão através da **análise da prática**, pela qual se discute com o supervisor ou o grupo da unidade o trabalho executado na semana ou na quinzena, buscando maiores subsídios. Também ocorrem **cursos, seminários e palestras**, organizados pelo Centro de Formação, que promove a vinda de consultores externos para atualizar, complementar e aprofundar conteúdos que interessam à Instituição.

Os encontros fomentam inquietações frente a uma pedagogia considerada inacabada, permitindo correções de passos e rotas, e o planejamento de novas funções e etapas. Se, nos primeiros três anos, a tônica fundamental foi a da **educação emancipatória**, oferecida através de contatos diretos com Paulo Freire, nos seguintes são enfatizados os princípios **neo-constructivistas**, através de seminários com Emília Ferreira e Telma Weiss, e de **psicanálise**, como o acontecido em 1997, com a presença da psicanalista mexicana Maria Fabri, que tratou da estruturação do sujeito de desejos.

Pressupostos da pedagogia do desejo

Como se adiantou, a chamada Pedagogia do Desejo está estruturada sobre lastros de cunho constructivistas e de educação emancipatória. Por isso é inconclusa, requerendo contínuos reforços e mudanças, que se dão a partir das avaliações constantes e de novos investimentos teórico-metodológicos, que referenciam a formação dos seus educadores.

A pretensão é a de projetá-la ao educando através das dimensões cognitivas, de acesso a direitos e deveres e do reforço do **desejo**. O marco pedagógico do Axé está firmado em alguns fundamentos provenientes de diversificadas áreas do saber e que incluem o filosófico, o socioantropológico, o político, o psicológico, o psicanalítico e o da prática educativa, cinco pilares de sustentação do pensar e do exercício institucionais, que se interpenetram.

• **O filosófico**. Tanto o constructivismo como a educação proposta por Paulo Freire estruturam-se sobre a vertente dialético-histórica, percebendo o homem como sujeito capaz de conhecer os objetos do mundo, transformá-los, ao mesmo tempo em que é por eles transformado, numa interação e reconstituição mútuas. O homem constrói o conhecimento **de e num mundo real**, mas nunca absolutamente concreto e verdadeiro, porque mutável e historicizável, como o são as linguagens que reconstituem, interpretam e comunicam essas relações.

• **O socioantropológico**. Ambas as perspectivas, justamente por teorizarem sobre essa base filosófica e, portanto, capazes de se aplicarem amplamente, salientam a necessidade de se contextualizarem no conhecimento e nas práticas concretas de cada geografia e de cada tempo histórico-sociais, possibilitando o resgate das imagens e mitos específicos da realidade dada, para a promoção da identidade construtora do ser pessoal e coletivo, da conservação e renovação desse mundo peculiar.

Simbologia e mitos compõem elementos essenciais e generalizados da saga humana. Contudo,

cada espaço, no seu social e no seu tempo, ambienta um universo imaginário específico, ao qual os sujeitos dali se referenciam, unificando-se, constituindo-se semelhantes, integralizáveis, embora portadores de diferenças de classe, etnia, gênero, idade, e essência pessoal.

- **O político.** As proposições de Piaget e de Freire são concepções humanistas e humanizantes, embora a primeira seja predominantemente voltada para a análise e a referência do desenvolvimento da inteligência, do processo de apreensão do conhecimento, assim refletindo mais a movimentação peculiar do sujeito do saber no mundo e no seu próprio interior; em contínua busca do conhecimento, já que sujeito epistêmico.

Já a proposta de Freire tem como ponto nuclear a dimensão coletiva da educação, sua potencialidade do **que fazer** emancipatório do homem, mas extrapolando sua individualidade e enfatizando a esfera do convívio social. É um ser no mundo – num tempo e espaço historicamente referenciados –, que responde a desafios, como ser da práxis, sendo ele próprio práxis. Persegue o saber, condicionado social e historicamente. Mas “ninguém pode buscar sozinho [...]. Tão só em comunhão a busca é autêntica.” (FREIRE; 1997:11), num processo crítico de reciprocidade com o seu semelhante, mediatizado pelo mundo, que se transforma e o transforma nessa ação.

- **O psicológico.** A educação emancipatória, em termos tendenciais, e o construtivismo, essencialmente, reportam-se à dimensão particular do sujeito como espaço constituído do **processo de saber**. A primeira, tratando-o como ser coletivo, político, reconheceria a necessária passagem pela sua essência particular. A outra, valorizando o refletir pessoal (nos dois sentidos – do olhar alheio e do olhar-se) e sua projeção no nível do externo.

Nessa, o sujeito que conhece algo torna-o seu, transferindo-lhe outros conteúdos, frutos de vivências anteriores, expandindo suas possibilidades, ultrapassando os limites anteriormente fixados, para apreender (sem se subjugar) os elementos próprios do objeto de atenção, suas fronteiras, finitudes e contigüidades com outros, na medida em que não há real absoluto e sim realidades interpenetráveis, conforme o já posto.

Na busca por conhecê-los, são usados e transformados os esquemas cognitivos, ao tempo em que se modificam suas realidades. O resultado desse crescimento do saber, uma vez transmitido, compõe o universo essencial do homem, que – até onde se sabe – o distingue dos outros seres, porque comunicável e capaz de múltiplas linguagens, inclusive suficientes para o resgate do passado, para a previsão e construção do futuro.

- **O pedagógico.** Para os sistemas educacionais construtivistas e emancipatórios, os objetos de conhecimento e os sujeitos do saber (educandos e educadores) são vistos como em contínua transformação.

A tessitura da condução pedagógica

O saber pedagógico institucional pretende fazer a ponte entre o conhecimento dos processos cognitivos e a mobilização do sujeito desejante.

O próprio Piaget pontua que a energia motora desses processos de aprendizagem é a questão do **prazer**, é a questão do **desejo** [...]. Como diz Dolto: **podemos ter uma escrita mais inteligente dos meninos**. Essa é uma das propostas de uma psicanalista, que fala que a psicanálise poderia emprestar seus ouvidos para a educação. Ela nos ajuda a lidar melhor com as questões dos processos de aprendizagem dos meninos (Depoimento do ex-coordenador pedagógico, em 07.08.98).

Decorrente disso, qualquer proposta curricular que se queira fiel organiza os conteúdos necessári-

os ao ensino-aprendizagem, baseando-se na especificidade histórica do sujeito e, assim, valendo-se e se aproveitando do universo cultural que o contém, incluindo seus mitos e representações, a fim de facilitar sua interação com o saber e sua integração no espaço sociopolítico e cultural.

Para os grupos infanto-juvenis, o construtivismo, particularmente, preocupa-se em conhecer seu nível de maturação, estabelecendo paradigmas analíticos sobre as operações lógicas específicas das diferentes fases etárias e suas formas de interagir com os fatores internos e externos do conhecimento que lhes provocam **perturbações**, ou seja, “modificações reais e atuais do meio, às quais as atividades do sujeito respondem, então, como podem.” (PIAGET; 1987:104)

Com respeito à interação, Piaget diz também que:

[...]toda conduta é uma **assimilação** do dado a esquemas anteriores (assimilações a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, **acomodação** desses esquemas à situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre os fatores internos e externos. (1987: 95-96).

As lições desse autor revelam, ainda, a importância da articulação entre **afetividade e razão**, analisada sob a ótica do **juízo** e das **ações morais**, aos quais a criança e o adolescente se ligam de forma diferenciada. Enquanto a primeira se submete heteronomamente, vivenciando as regras impostas pelos adultos e tendo-as como boas, o adolescente é capaz de vivê-las autonomamente, por compreendê-las como bens “[...] decorrentes de obrigações mútuas, que implicam acordos entre as consciências e não a mera conformidade das ações a determinados mandamentos.” (Idem: 52)

Por seu turno, a pedagogia oferecida por Freire complementaria essas proposições, principalmente por reforçar a análise interacionista do sujeito-educando com o seu exterior sociohistórico e, portanto, requisitando análises contínuas do real e do seu movimento, a fim de instigar os educandos a se assumirem como sujeitos culturais e sociohistóricos do ato de conhecer, possibilitando-lhes dignidade e autonomia. Daí poder-se dizer que “[...] ensinar não é **transferir conhecimento**, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE; 1997:25). Decorrente, também, é o reconhecimento dos saberes que o educando já traz e a necessidade de reforçar sua capacidade crítica e criativa, sua curiosidade, capazes de fomentar sua autonomia. Por isso, a prática educativa fundamenta-se na “[...] rigorosidade metódica em se aproximar dos objetos cognoscíveis, com criticidade, com inquietude, fazendo a ponte entre a teoria e a prática, analisando a realidade.” (idem: 29), processo esse, reconhecidamente, sempre inconcluso – como no construtivismo – e, face a isso, permanente.

Dessas bases saem alguns princípios fundadores do pensar e da prática do Axé. Um deles é o da visão do educando como **sujeito ativo** no processo de aprendizagem. Outro – completamente sintonizado com o primeiro e também baseado nas lições piagetianas – diz que o **aprendizado se dá na ação**. Em decorrência dessas noções, o Programa institui sua educação partindo para a criação dos ambientes adequados à absorção do conhecimento, onde o menino verifique o que já sabe e identifique seu potencial de crescimento, de modo a facilitar a vivência e a convivência de uma forma diferente daquelas comumente experimentadas, que reforçam e refletem sua exclusão.

Buscando isso, o processo parte do lúdico, do jogo, criando oportunidades de brincar que sejam espaços de aprendizagem ampla, perpassando desde as questões das regras comportamentais até o funcionamento da linguagem oral e escrita, à inserção político-social.

A Oficina de Papel Reciclado, por exemplo, foi um dos primeiros módulos de ensino produtivo a ser criado, e surgiu de forma condizente com tais alicerces. Seu marco original se deu a partir de um encontro entre educadores e meninos de rua, em 1991, quando se discutia a questão ambiental.

Àquela altura, um dos garotos constatou a grande quantidade de papel nas ruas e a possibilidade de usá-los como matéria-prima, transformando lixo em algo útil, educativo e que proporcionasse retorno econômico (AXÉ; Cândido de Carvalho, 1997).

A unidade foi montada conforme essa sugestão, com o espírito de proporcionar ensino e produção, incluindo questões relativas ao mundo do trabalho, como cumprimento de horários, distribuição de tarefas, regras de segurança, o prazer de criar.

As atividades, todavia, são planejadas para uma perspectiva de formação ainda mais ampla. Assim, a iniciação, dando-se pela já referida etapa lúdica, deve alcançar os patamares político e social. De forma que o menino começa brincando com o papel, transformando-o em massa de modelar, em jogos, em brinquedos. E, conforme testemunha o ex-coordenador pedagógico,

[...]no momento em que estiver absolutamente seduzido, absolutamente apaixonado por esse papel com que brincou [...], nós entramos com a outra etapa do processo. **Vamos ver como é que se faz**, criando situações para aprender a fazer esse papel e o que é reciclagem. O que tem a ver esse papel – que é um lixo – com o menino de rua nesta sociedade; que vai ter um **papel** cidadão, **papel** novo (Entrevista, em 24.05.95).

Outro ponto considerado é o de que, na aprendizagem, os processos, os tempos, são individuais, cabendo ao educador formular situações próprias. Tais idéias compõem aquelas estruturadas nos âmbitos psicológicos e psicanalíticos, que, dentre outros requisitos, exigem a formação continuada dos educadores.

Uma das chaves da educação é, ainda, a da utilização e reforço da cultura comunitária popular, como elemento integrador e de desenvolvimento político-pedagógico. Nesse sentido, desde a fundação da entidade (1990), são aproveitadas as fortes fontes de experiências de expressão de arte e cultura da cidade, e são constituídas parcerias com organizações de variados matizes e potenciais de colaboração para a consecução da cidadania.

Esse é um dos pontos que mais expressam a matriz pedagógica do Axé. Em lugar de reforçar a segregação apresentada pelas velhas lições, o Projeto valoriza a riqueza cultural afro-baiana e a usa como elemento propulsor do processo integrador. A respeito, o seu presidente diz:

Aqui (em Salvador) o negro tem consciência de suas raízes africanas, mas fez da Bahia o seu lar. Ele não é melancólico nem saudosista porque, ao contrário dos negros nos Estados Unidos, não se sente expatriado. Sente-se como negro baiano (REVISTA VEJA: 1998:114).

Um exemplo dessa visão foram as alianças estabelecidas com blocos afros de Carnaval, nos quais os meninos tiveram oportunidade de aprender e de participar de atividades musicais, de dança, de confecção de instrumentos e vestuários, de capoeira, de resgate histórico-étnico que os valorizam e firmam as raízes e a identidade negras. Neles, além da oferta de elementos culturais, há chances de manifestação estética e absorção de regras de conduta. Nesse último sentido, as possibilidades são muitas, pois, em virtude dos laços entre blocos e candomblés, profundas noções de limites e de hierarquia são repassadas. Disciplina, respeito, solidariedade, apoio e cuidado com crianças e jovens, são preceitos vigentes nos espaços religiosos dessa natureza, com a vantagem de que a gradação hierárquica e o reconhecimento da importância atribuída às figuras da mãe e do pai de santo se dão pelo mérito, não por autoritarismo. Esses recursos facilitam e propagam o protagonismo, o amadurecimento sociocomunitário e a integração dos meninos. E, mesmo que essas parcerias já tenham sido desfeitas a favor da maior autonomia institucional, a experiência vivida está incorporada.

Além das parcerias com entidades carnavalescas, houve outras, firmadas no mesmo intuito de

ampliar experimentos artístico-culturais e formação cidadã. Foram as vividas na Escola de Circo Picolino e no Ballet do Teatro Castro Alves. Com a Universidade Federal da Bahia foi mantida a parceria através do Programa UFBA: Cidadania e Aprendizagem pelo Trabalho.

Na primeira, através das práticas circenses – trapézio, monociclo, equilibrismo, etc. – reforça-se a coordenação motora, o companheirismo, a auto-estima. No segundo, expandiu-se o gosto estético e a sensibilidade artística, além das demais conseqüências advindas da criação e da participação em espetáculos de dança, num espaço nobre da cidade, símbolo rompido do elitismo, da segregação sociocultural e étnica.

Na Universidade Federal, a aliança começou em 1994, a partir da iniciativa da Reitoria de então, conforme relata a Professora Nice Americano da Costa, naquela ocasião Pró-Reitora de Administração e Planejamento:

Havia um problema à administração interna de difícil solução, em razão das dificuldades orçamentárias e a grande extensão territorial da Universidade. Não havia recursos suficientes para a manutenção do Campus Universitário (limpeza das áreas externas e manutenção dos jardins).

Já conhecendo a atuação do Projeto Axé junto a adolescentes em situação de risco e sabendo que o Estatuto da Criança e do Adolescente permitia na condição de estagiários, que adolescentes na faixa de 14 a 18 anos fossem engajados em trabalhos, imaginamos que talvez fosse possível, ao mesmo tempo, encontrar uma solução para o problema da UFBA e contribuir social e economicamente para minimizar o problema dos menores de rua, através de uma parceria com essa organização social.

A proposta foi imediatamente aceita pela Sra. Ená (Coordenadora geral), e o programa teve início após a assinatura do convênio, e durou dois anos consecutivos, tornando-se matriz para a criação do Projeto Institucional UFBA: Cidadania e Aprendizagem pelo Trabalho (Entrevista em 12.12.99)

O segundo projeto é, também, planejado na Reitoria, sob a coordenação da Professora Eneida Leal Cunha, e teve início em agosto de 1997. Através desse, meninos do Axé, da Fundação da Criança e do Adolescente e do Centro de Liberdade Assistida – FUNDAC e CELIBA, respectivamente – participam das oficinas de jardinagem, marcenaria, restauração de azulejos antigos, limpeza e manutenção de objetos sacros de metal, serviços de apoio a bibliotecas, que incorporam jovens para um processo formativo, através da iniciação ao trabalho. Ali, além dessa iniciação, meninos e meninas têm aulas de Português e Matemática, práticas de esporte e oportunidade de apreciação e expressão artísticas nas oficinas de artes plásticas, teatro e dança. O convívio como o acervo artístico, equipamentos e comunidade universitária, proporcionam, também, uma ampliação dos horizontes culturais e sociopolíticos, capazes de propiciar maior solidez à trajetória para a cidadania e o reforço à dimensão espiritual.

Outro ponto nuclear é o de fazer crescer a **afetividade**, tida como algo central na conquista do conhecimento e do equilíbrio emocional. Evidentemente que a Pedagogia do Desejo – nela, os princípios de psicologia e de psicanálise – é tida como capaz de subsidiar essa evolução, ao tempo em que fornece mecanismos de avaliação. O ex-coordenador pedagógico explica, baseado em Dolto:

[...] não existe forma melhor de avaliar o desenvolvimento de um sujeito, que não seja tentando perceber seu movimento em relação aos seus objetos de amor (Entrevista, em 24.05.95).

Os dois primeiros fundamentos – o da cognição e o de direitos – sustentam-se num saber, enquanto o outro, que é condicionado pela circunstância desejante, estrutura-se pela energia da

ignorância, da ausência, da falta, da alienação, em suma. Decorre da incessante busca do homem de todas as eras de vencê-las. Como tal, o educando é visto como **sujeito de desejo(s)**,

[...]porque fruto do desejo do Outro [...]. Algo de saber que nunca se saberá. Desejo que, uma vez satisfeito, estará sempre em Outro lugar, e por isso jamais pleno, sempre faltante (AXÉ, CÂNDIDO DE CARVALHO; 1997:33).

O movimento inicial que leva o menino às ruas adviria do desejo de preencher lacunas de várias ordens. Vai em busca de espaço, de conhecimento, de bens materiais, de afeto, etc., que não lhe vieram pelas instituições responsáveis por sua oferta às novas gerações. Move-lhe a inquietação, que o faz experimentar transgressões, por não se acomodar à precária estrutura da família, da casa, da escola, dos serviços e aparelhos sociais disponibilizados, do trabalho que lhe cabe, do seu papel de vítima social e da sua própria condição de sujeito desejante.

Sobre isso – a vivência nas ruas –, planejadores e educadores do Axé, por vezes, expressam a sensação de que o **menino de rua** irrompe espaços além dos limites domésticos e comunitários, por ser mais bem dotado que os garotos que se acomodam nas favelas de bairros periféricos, caracteristicamente amesquinados em dimensões e em oferta de equipamentos de cultura e lazer.

Sem pretender anular tal suposição, pode-se levantar algo similar (ou complementar), partindo-se de um outro foco: o da educabilidade que a vida nas ruas proporciona, capaz de acelerar o processo de maturação e de expansão do conhecimento. Evidentemente, esses jovens não exercitam a experiência urbana com a segurança necessária ao crescimento saudável; por isso são tantas as vítimas. Contudo, é inegável que o movimento cultural, nos logradouros públicos, é infinitamente mais rico que o de qualquer instituição de guarda e formação das novas gerações.

Além disso, a oposição entre casa e rua não é estática.

Ao contrário, ela é dinâmica e relativa porque, na gramaticalidade dos espaços brasileiros, rua e casa se reproduzem mutuamente, posto que há espaços na rua que podem ser fechados por um grupo, categoria social ou pessoas, tornando-se sua “casa”, ou seu “ponto”. [...] a rua pode ter locais ocupados permanentemente por categorias sociais que ali “vivem” como “se estivessem em casa” (DA MATTA, 1987:59-60).

Assim, a rua – com sua extensão ilimitada e dinamismo – é palco e instrumento de transmissão cultural, veiculada a partir das relações travadas no universo dos que habitam a cidade. Essa narra a história do seu povo – mesmo que não o faça clara e justamente – a partir do seu próprio traçado e ocupação, dos nomes logradouros, dos edifícios, dos monumentos. Espelha a distribuição dos bens materiais e culturais. Retrata a organização do trabalho, o desenvolvimento econômico-produtivo, e veicula suas mensagens, principalmente as de consumo. A mídia é uma de suas vozes, que se vale de múltiplas linguagens.

A Grécia Antiga já sabia disso, e sua pedagogia não estava confinada em quatro paredes. Dentre outros, Plutarco deixou-nos testemunho disso no *Vidas Paralelas*. E, em eras posteriores, muitos foram o que se voltaram para a utilização de amplos espaços como elementos educativos.

Assim está posto por Germani (1967), principal porta-voz da Teoria da Modernização, que, num ponto, parece acertar, quando diz da importância da transmissão cultural que a cidade disponibiliza às populações advindas das estruturas agrárias arcaicas, e, por isso, sob o risco da não-integração.

No mesmo sentido, embora sobre outras bases e muito maior desenvolvimento, um trabalho da UNESCO (1972), mais conhecido como o “*Relatório Faure*”, coloca a cidade como educativa, projetan-

do uma educação dinâmica, cujo

[...]advento só poderia conceber-se no fim dum processo de compenetração íntima da educação e do encadeamento social, político e econômico, nas células familiares, na vida cívica (1974:249)

Mesmo sem referências explícitas a essas noções, os educadores de rua se valem do acervo cultural público para se aproximar, integrar os grupos e promover o processo educativo, ao tempo em que protegem os meninos das ameaças urbanas.

Objetivos político-pedagógicos

A pedagogia do Axé pretende-se um guia de retorno à segurança de volta à escola, à família, ao âmbito institucionalizado, mas mantendo as portas abertas às instâncias públicas. Começa por aquele último elemento, ou seja, buscando a (re)construção do sujeito de desejos, recompondo-lhe a condição de desejado. Nesse sentido, sua base afetiva é coerente com as etapas de aproximação sucessiva que implementa junto aos meninos: paquera, namoro, aconchego. Parte do afetivo, reconhecendo sua capacidade estruturante do ser, buscando o resgate de outras circunstâncias basilares da vida hodierna.

Essas etapas pedagógicas – elementos universais na fundamentação de qualquer relacionamento, embora referenciados no cultural brasileiro e, sobretudo, baiano – são momentos diferenciados da relação dos meninos com os educadores e consigo próprios, fazendo-os passar por níveis de aproximação, de verificação, de busca de identidade (inicial), de aprofundamento e do seu fechamento, procurando uma síntese propícia a recomeços.

Do campo educacional, então, o Axé, aproveitando os ensinamentos de Piaget, de alguns de seus seguidores e de Paulo Freire, além daquilo que estabeleceu no seu próprio caminhar, segue construindo os seus eixos centrais.

Do construtivismo e do seu desdobramento, há o núcleo que embasa a percepção do **sujeito de saber, sujeito de cognição**. Desde os momentos iniciais, o educando é visto como **sujeito de inteligência**, com uma estrutura que lhe é peculiar, capaz de absorver conhecimentos e de vivenciar etapas evolutivas. É estimulado à criação, aproveitando-se de suas próprias demandas e da oferta da cultura local.

A epistemologia genética estuda o movimento humano em busca do conhecimento, seja aquele mais “primitivo” do recém-nascido, até o sofisticado do pensar lógico-formal do adolescente. Sendo o conhecimento a base da qual depende a adaptação do sujeito, dentro da sua especificidade no mundo em que se insere, o construtivismo revela-o num contínuo processo de interação com o real concreto e busca elucidar suas estratégias mentais nesse relacionamento, nas diversas etapas da vida.

A partir da percepção do garoto como sujeito de saber, que já acumulou informações, e da noção de etapas, o Axé estabeleceu sua metodologia educacional, decorrente daquela perspectiva (maiêutica) de que o educador é o facilitador do processo. De acordo com o presidente do Axé (entrevista em 24.05.95), como o construtivismo não é uma formulação fechada e sim “uma intuição cientificamente comprovada, pode-se diversificá-lo, nas mãos de educadores realmente construtivistas”, adequando-o à situação local.

Do aprofundamento cognitivista do neoconstrutivista Vygotsky, o Axé se aproveita do já explicitado princípio do homem **sujeito de saber**, enquanto, também, **sujeito do desejo**, bem como o da **gênese da ignorância**. Esses permitem o conhecimento dos mecanismos inconscientes, geradores de respostas inesperadas, que espelham o desejo e sua lógica.

Além disso, esse educador insere a questão **sócio-cultural** (Ratner; 1995:146-152) como uma das variáveis que interferem no traçado da cognição e estabelece a **dinâmica das zonas**. Sai-se da

zona real, referenciada na origem cultural do educando, chega-se a outra – intermediária – e, persistindo-se, atinge-se a do desconhecido, por aproximações sucessivas.

Tais lições são partes daquelas que permitem a ponte da educação com a psicologia e com a psicanálise, facilitando a revelação do sujeito e a construção do relacionamento educador-educando, pressupondo-se, portanto, oportunidades contínuas da prática da transferência.

O dito direcionamento é, ainda, sedimentado na percepção da criança e do adolescente como seres em desenvolvimento – o que está refletido no ECA (Art. 6º) –, e na busca da identificação de suas necessidades reais. As lições de Lacan e, mais marcadamente, de Dolto, proporcionam substrato teórico à prática interdisciplinar, naquela procura pela essência do sujeito e das suas carências. Conseqüentemente, na elaboração de respostas específicas.

Esse arcabouço permite o trabalho de elaboração de regras dos **juízos morais** numa criança, para a constituição de referenciais de condutas e limites, embasando sua evolução do estágio anômico ao heterônomo, até a consecução da autonomia.

Essa visão é complementada pela contribuição da, também, pós-construtivista Emília Ferreiro, que, aprofundando as lições de Piaget acerca do evoluir humano na apreensão e produção do conhecimento, traça as etapas da **Psicogênese do Homem** e de suas passagens pelas fases pictórica, ideográfica e da linguagem escrita, correspondentes às infantis pré-silábica, silábica e alfabética.

A condição de **letramento** se dá na criança, principalmente a do universo urbano, muito antes da sua capacitação para a leitura. A sociedade letrada cria oportunidade de encontros constantes com textos de formas, tipos e conteúdos variados. A vida moderna oferece livros, cartazes, *out-doors*, embalagens, títulos escritos que instigam, e as crianças tentam interpretar esses sinais gráficos e mensagens (Ferreiro, 1994:69). “Ninguém pode impedir a criança de vê-los e se ocupar deles.” (Ferreiro, 1995:38). Ou seja,

[...]o real existe fora do sujeito. [...] É preciso reconstruí-lo para conquistá-lo. É precisamente isso que temos descoberto que as crianças fazem com a língua escrita. Têm que reconstruí-la para poderem apropriar-se dela (FERREIRO, 1993:78).

Assim, seria mais eficaz iniciar o processo alfabetizador a partir da “linguagem escrita e não pelas unidades e regras da escrita” (TEBEROSKY, 1995:41), superando a perspectiva limitante (e elitista) de que a aprendizagem da leitura e da escrita só se dá no âmbito escolar, bem como da associação que tradicionalmente se faz entre conhecimento sobre a linguagem escrita e a capacidade para ler e escrever.

Os educadores que seguem essa orientação sabem entretanto, que não são apenas os fatores cognitivos que capacitam para o letramento, e sim que também são decisivas as condições sociais.

Na verdade, o sistema de escrita tem um modo social de existência [...]. A criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações (FERREIRO e TEBEROSKY, 1995:59).

Dessa forma – para compensar a distância social ao mesmo tempo que aproveita a riqueza da rua –, a educação do Axé fomenta as relações das crianças com os textos, aprofundando o letramento através das mensagens acessíveis a todos que transitam, bem como as disponíveis nas atividades vividas nos espaços semi-abertos e nas suas próprias unidades.

A partir dessa abordagem, os educadores do Axé trabalham a questão da linguagem oral e, partindo daí e dos fundamentos pós-piagetianos sobre a linguagem escrita, do letramento em sentido

amplo, que perpassa todos os momentos do Projeto.

Dinâmica pedagógica

Em verdade, a partir da educação de rua, os educadores e educandos se apropriam do letramento escrito, através dos espaços constituídos ou aproveitados. Isso porque, obviamente, não é possível pensar sobre um objeto que não se vivencia (Ferreiro e Teberosky, 1986). A perspectiva construtivista, guiada pela visão de etapas, vai introduzindo a linguagem escrita e estabelecendo uma convivência com ela, a fim de que a chegada na escola não proporcione traumas, não ameace o menino, como comumente acontece, mesmo porque a maior parte dos meninos em situação de rua já teve experiências escolares negativas e “carregam vícios, sentimentos de rejeição e de incompetência.” (AXÉ, Cândido de Carvalho, 1997:39)

Na rua, os procedimentos de letramento incluem jogos, leituras de placas, letreiros, *out doors*, etc., valendo-se da escrita pública das ruas, dos edifícios e instituições abertas, e mais, leituras conjuntas de jornais, revistas, livros, incorporando o sentido de escrita em amplo espectro, não necessariamente vinculado à condição alfabetizadora, mas à sua instauração básica, como meio facilitador do encaminhamento escolar posterior.

Trazer a língua portuguesa com toda a sua riqueza e complexidade

[...]significa propor aos alunos um ambiente de **letramento** muito mais amplo e instigante para o pensamento do que o ambiente estritamente alfabetizador, no qual apenas as palavras isoladas, descontextualizadas, portanto sem sentido, têm lugar (DEHEINZELIN, 1996: 56).

Essas experiências, mesmo as iniciais na rua e nos espaços semi-abertos, propiciam ainda uma capacitação à concentração, à valorização do exercício investigatório, ao trabalho grupal e a uma nova base ética, a partir da internalização de novos valores e regras, facilitando a aquisição de comportamentos mais sociáveis e autônomos.

A aquisição da escrita, conforme Ferreiro (1990; 1993), está muito ligada – como tudo da vida dos meninos – à necessidade de fornecer os subsídios à organização de seu cotidiano e de seu futuro. Essa forma de entender o letramento e sua condução extrapola a condição de método e é percebida como **teoria do conhecimento**, fruto de uma opção que permite ao educador o entendimento de como a criança se apropria do processo de escrita. Isso é apreendido, também, por facilitar a observação das dificuldades pessoais e aproveitá-las para garantir os resultados pretendidos.

Nesse sentido, o conceito de **erro construtivo** é elucidador, pois revela o sujeito e o seu desejo. Quando o menino escreve uma palavra de forma errada, considera-se que – antes que um engano – ele levanta uma hipótese de como aquela palavra poderia ser composta, diferentemente do que é. Tais conjecturas são comuns no percurso infantil da aquisição de letramento, mas costumam ser rechaçadas pelos profissionais da educação tradicional (Ferreiro; 1995:16-17).

De maneira similar, cometendo erros e promovendo suposições, a humanidade teria sedimentado seu traçado escrito, passando pelas fases já citadas. Por essa perspectiva, pode-se conferir o estágio de maturação da base alfabética do educando, da mesma forma como os arqueólogos se valem dos signos lavrados por povos antigos, para estimar seu grau civilizatório e sua contribuição à História humana.

Evidentemente, a Psicogênese da Linguagem trabalha, também, sobre a função social da palavra escrita; sua relação com o poder e sua capacidade de reforçar e divulgar o discurso ideológico hegemônico.

A percepção da dimensionalidade sociopolítica da escrita facilita o contraponto desmistificador, inclusive por incentivar o menino que sabe mais a socializar seu conhecimento com os colegas que tiveram menores oportunidades.

Então, além do já mencionado **sentido de bilateralidade** estimulado nessa versão educativa, juntamente com os da **observação e instigação** contínuas, que embasam a pedagogia do desejo, ela exige outro – o da **coletividade** – referente aos grupos participantes. Esse é tomado tanto sentido estrito – do coletivo de educandos e educadores num percurso dado – como no sentido maior, envolvendo recursos e disponibilidades sociocomunitários. Daí a visão de aproveitamento de práticas e experiências culturais disponíveis, que, a partir de alianças como as descritas anteriormente, são oferecidas às crianças e adolescentes institucionalizados.

As proposições construtivistas, originariamente pensadas para o referencial da educação de rua e de alfabetização (Projeto Travessia), aos poucos – e naturalmente – foram sendo estendidas aos demais âmbitos e programações do Axé, numa abrangência que reflete a força daquilo que o construtivismo conceitua de **estrutura integralizada**. Hoje, tais preceitos abrangem a totalidade do programa, num ritmo de formulação continuada, partindo dos desejos expressos pelos garotos que, mesmo manifestos de modo assistemático, têm oportunidade de discuti-los a partir da interferência do educador na dinâmica da conscientização grupal.

A grande (e vantajosa) faculdade do construtivismo no Axé seria a de não expressar-se como um sistema fechado, permitindo a sua própria reconstrução, adaptação e procedimentos em novos âmbitos. E, no caso específico, essa qualidade é imprescindível, tendo em vista a realidade existencial, característica dos meninos em situação de risco e daqueles que se propõem a trabalhá-los como educadores.

A partir da centralidade do educando no processo de ensino-aprendizagem adotado, na medida em que se reconhecem e valorizam as experiências e potencialidades dos meninos, a conseqüência lógica é a ênfase dada à cooperação e às trocas sociais. Escolhas e definições de linhas de ação e atividades construídas em comunhão comporiam uma “pedagogia da inclusão” – a do desejo – que, conforme Cândido de Carvalho (AXÉ, 1997:64) “pressupõe que o trabalho a ser feito, é um trabalho de cidadania do menino.”

Piaget, dizendo que a aprendizagem se dá por **assimilação e acomodação** (1987: 95-96), indica que o algo a ser apreendido já deve ter similitude com o conhecido, de forma que, ao debruçar-se sobre qualquer objeto inédito, parte-se daquilo que é sabido, do já contido nas estruturas mentais. Dessas, segue-se rumo ao desconhecido, refazendo-as ou complementando-as com os dados novos, acontecendo a acomodação.

Ou seja, conforme a visão piagetiana de desenvolvimento (idem: 96-104), a aprendizagem é uma construção do ser humano em sua relação com o mundo, através da qual a capacidade de articulação dos elementos do real ocorre, significativamente, num processo de aperfeiçoamento contínuo, a partir da capacidade progressiva de reflexão do sujeito sobre si mesmo, sobre a natureza e sobre a sociedade. É, portanto, um processo interno, pessoal, dependente da qualidade das oportunidades vividas.

Dessa forma, o construtivismo é incorporado mais como uma visão de mundo, um referencial filosófico, que simplesmente como lastro pedagógico com conotações psicológicas, capaz de situar o educando como **sujeito-ativo, cognoscente**, cuja subjetividade deve ser reconhecida e trabalhada.

A dinâmica educacional que o Axé busca imprimir é essa. Colocar questões para os meninos solucionarem – ou recolocá-las a partir das próprias demandas manifestas – para que eles vão encontrando respostas, embora acompanhados pelos educadores, que prevêm estratégias direcionadas ao despertar do interesse da criança e do adolescente. O caminho deve ser gradativo, ampliável conforme a complexidade alcançada por cada um, em favor da expansão cognitiva e, conseqüentemente, da compreensão e da integração no mundo.

Particularmente para aqueles que experimentam condições de risco extremadas, o atendimento proposto parte da perspectiva de reconstrução, pois, em decorrência das vivências traumáticas e desagregadoras,

esses meninos vêm com uma história de vida toda fragmentada, (tendo) uma relação de não pertencimento muito grande. A gente vai trabalhando a inclusão; inclusão na família, na escola, inclusão no Castro Alves...

O que a gente quer é ajudar esse sujeito [...] a se estruturar como sujeito crítico, sujeito de direito, sujeito de deveres. Ajudá-lo a sonhar, libertar a imaginação dele... (Fazê-lo) sentir que é, também, sujeito de desejo.

Esses meninos foram burlados de muitas coisas; e então – no começo do trabalho – a auto-estima deles está lá embaixo [...]. Os que estão morando na rua [...] dizem, a toda hora, que não se importam de viver ou morrer. (É necessário) fazer com que esses meninos se reconciliem com o seu passado, com as suas angústias. Rever suas histórias, criticamente. Perceber, por exemplo, que ele não foi abandonado porque era negro, porque era perverso, porque era feio[...] (Fazê-los perceber) as razões de sua peripécia existencial (Coordenadora Pedagógica; entrevista em 29.07.97).

Para dar conta da complexidade educacional que precisa implementar com o construtivismo, aliado a princípios da **pedagogia libertária-dialética** de Freire, o Axé centra-se, ainda, na questão da **ética** – na sua expressão mais abrangente –, incorporando referenciais estéticos e políticos. Com esse núcleo, promover-se-ia a compreensão do real, agilizando a integração do educando, mas de forma emancipatória.

Sua pedagogia, como método de construção da liberdade, partindo da realidade cultural, política, socioantropológica e econômica dos educandos, persegue a conscientização acerca dos direitos e deveres, a interpretação crítica da realidade social, sua transformação. Nessa vertente, educação é um processo coletivo, realizado através da práxis (Freire: 1967, 1977).

O Axé crê que a incorporação desses preceitos subsidia sua educação como ato político e esteia seus procedimentos na ética, a fim de alcançar a almejada esfera cidadã. Face a isso, promove a conjunção com o construtivismo, com a psicologia e a psicanálise, já que Freire acentua que “ensinar é criar possibilidades para sua própria produção ou à sua construção”, (1997:52) e que exige abertura, curiosidade, inquietação, “consciência do inacabado; reconhecimento do ser cultural condicionado; respeito à autonomia do ser educando.” (Idem: 52-65).

Adotando os elementos emancipatórios dessa pedagogia, desde que percebe o menino em situação de rua como sujeito do saber, capacitado à educação e à participação sociopolítica, o Projeto coloca para o

[...]educador a necessidade de um inevitável enfrentamento de seus próprios limites [...]. Compreendê-los significa compreender a lógica da dominação, que marca o conjunto das relações sociais em que vivemos (AXÉ, BIANCHI DOS REIS; 1993:25).

Assumindo esse eixo, a prática educativa revela o questionamento e a reação frente àquelas assistencialistas ou repressivas comumente encontradas, ao tempo em que define a substância dos procedimentos eleitos.

Sua opção é fiel à lógica de Freire, estabelecendo como ponto basilar a **percepção da realidade do outro**, que se constitui como marco inicial para os procedimentos pedagógicos. O **crédito no**

diálogo, como fundamento da relação democrática, permite, inclusive, a atração e a confiabilidade mútuas, estruturando a **etapa da sedução** da pedagogia do desejo.

Compreender as situações vividas e os comportamentos expressos pelos meninos, propor-se a construir relações claras com eles, bem como elaborar, conjuntamente, a prática libertária, implica, dentre outros pontos, a definição – profunda e nítida – do papel do educador. Esse tem de exercitar as vivências da **identificação** e da **alteridade**, que perpassam as relações em jogo.

A experiência da educação de rua é decorrente dessa percepção, constituindo-se no primeiro e principal passo do **que fazer** metodológico do Projeto e cenário original da relação educacional não-autoritária. Essa condução mantém e reforça o cunho construtivista, permitindo o estabelecimento de limites comportamentais, cabíveis no âmbito democrático, fundador da autonomia perseguida. Limites esses definidos e traçados como fatos existenciais, históricos, caracterizados sobre tríplice ótica: a do bom senso, a do consenso e o da discussão coletiva das normas.

A escolha (e reconstrução) de uma pedagogia embasada na co-produção do saber e do respeito a opções e limites do outro, facilitadora da inclusão, portanto,

[...]significa [...] mais do que uma formulação teórica, a possibilidade do exercício de uma nova revelação, não só com o menino, mas da parte do educador consigo mesmo e com a vida (AXÉ, BIANCHI DOS REIS; 1993:25).

Além dos princípios de alfabetização utilizados nas aulas do Travessia, combinados com os do construtivismo, psicogênese e psicanálise, o conhecimento pedagógico de Paulo Freire foi repassado para outras atividades do Axé, inclusive para a ação educativa de rua, já que ele foi um dos primeiros a se preocupar com a sistematização de metodologias específicas a esse tipo de propo-
sição.

Naturalmente, a composição dos embasamentos piagetianos, de alguns de seus seguidores, da psicanálise e esses de Freire permitem a elaboração de um processo educacional pautado nas condições pessoais, mas com uma projeção nos campos socioantropológicos e políticos, pois – e apenas para exemplificar – só se pode tornar plausível a pretendida dimensão cidadã se essa for instrumentalizada. E, neste momento histórico, um dos núcleos para o seu alcance é o **letramento**, além da conscientização, pessoal e social, e do posicionar-se autonomamente, em decorrência.

Assim, as visões de **aprendizagem como um processo de construção permanente** – primeiro eixo – efetivada pelo próprio sujeito na sua inserção no mundo (Piaget: 1987), da **educação como um processo grupal, coletivo e emancipatório** – segundo eixo – “que se realiza na práxis social e política” (FREIRE; 1967), emergem na pedagogia do desejo, continuamente reformulada, pela qual se verifica a mobilização do menino, dentro do seu drama e história, nas representações e construções simbólicas e imaginárias que lhe facilitam a sobrevivência.

Mais forte do que o interesse e a vontade, o desejo tem um caráter integrador das emoções, da mente e do corpo.

Era preciso uma pedagogia que tivesse essa força, para que ele (o menino) pudesse fazer o movimento necessário no sentido da recuperação de seus territórios perdidos – sua identidade social, os elos com suas origens, a possibilidade de futuro, do projeto de vida (no plano da auto-imagem, de auto-estima), e a casa externa (o lugar de proteção, do descanso, do convívio), o direito a ter direitos – a cidadania (AXÉ, BIANCHI DOS REIS; 1993: 26).

Estratégias da pedagogia do desejo

O princípio do processo dá-se com o encontro entre educador-educando, permitindo falas que expõem demandas, recompõem histórias pessoais e abrem a chance de compreendê-las e ampliar o auto-conhecimento. A (re)construção dessa história ajuda também a trabalhar uma das questões pedagógicas fundamentais, que é a relação do menino com o tempo e o espaço, a fim de atingir um patamar de disciplina e maturidade que substitua a urgência e o imediatismo, próprios dos adolescentes, sobremaneira os que vivenciam a situação de risco social.

De um modo geral, os desejos manifestados dizem respeito à reaproximação com a família, à vontade de aprender a ler e a escrever, o que não necessariamente significa o retorno para a escola, normalmente tida como algo frustrante na sua história.

A vida do menino em situação de rua implica submissão e participação a normas pautadas na força, estabelecidas para garantir-lhe a sobrevivência e a do grupo. Ao educador que quer interagir cabe o reconhecimento desses códigos heterônomos – do **Outro** – para ir construindo o diálogo e a prática educativa autônoma. Assim, deve pautar seu trabalho dentro dos limites daquela historicidade alienada e ir gradativamente verificando a demanda do educando, “[...]que, em última instância, será sempre uma demanda de amor.” (AXÉ, CÂNDIDO DE CARVALHO, 1997: 37)

À medida em que pode amar e se sentir amado, cresce. Essa é uma visão do Programa, que parte do senso comum, mesmo tendo obtido, posteriormente, a sofisticada conjunção de saberes que a embasam. Mas sua intuição mais original de trabalho já refletia tal sedimento de cultura popular, que percebe a carência afetiva como causa desagregadora.

Face a isso, os encontros educativos iniciais são marcados pela desconfiança, sobremaneira acirrada por parte das meninas. A essas, na esteira da exclusão, estão reservados os lados mais perversos. Por isso, sentem maiores dificuldades em acreditar e aceitar o Outro, porque esse, quase sempre, foi alguém que se negou e a negou, que não lhe permitiu desenvolver-se, que a anulou, que lhe foi cruel.

A tendência, porém, é de ultrapassar a situação de temor original, desde que haja a aproximação gradual, pautada no afeto e na confiança, reforçadora das experiências positivas da história anterior e particular de cada um. Essas são as que possibilitam a aproximação do educador que, já nos primeiros contatos, se dispõe ao esforço de perseguir o veio capaz de fazê-lo chegar à jovem. A atitude do profissional frente ao menino ou à menina deve ser de cautela e respeito aos ritmos e limites dos meninos e das condições de rua e, paulatinamente, mostrar a possibilidade de estendê-los ou modificá-los.

A carência do garoto, que potencialmente se expressa através de requerimentos plenos e imediatos, tanto no nível material quanto no afetivo, é controlada por essa tática de aproximação cuidadosa. A relação deve evitar doações, e sim incentivar as trocas. Os encaminhamentos graduais se refletem em todos os aspectos, desde os das relações pessoais que se formam a partir do defrontar-se, até os já referidos de espacialidade e tempo.

Os meninos não são retirados das ruas automaticamente. Saem por moto próprio, quando incorporam a confiança e o desejo de mudar. Antes, vivenciam as transições da paquera e do namoro, à medida que experimentam a transformação do uso do espaço urbano sem fronteiras em outros semi-abertos dos parques, zoológicos, bibliotecas, museus, até estarem aptos aos fechados, sejam o da escola, da família, da Entidade, em suma, com força para a recomposição das suas histórias.

A significação do desejo, então, implica a chance de um futuro, no querer expandir territórios – internos e externos – ou de metamorfose-á-los. É a área do imaginário, do sonho, que impulsiona o sujeito à ação transformadora. Daí a pedagogia do Axé ter como âmago incentivar o desejo sem limites, em virtude da sua autopercepção de promotor de mudanças. Conforme depõe seu presidente:

Eu digo sempre aos meus educadores:

– Não tenham medo de levar os meninos a sonhar muito alto. Depois, precisamos colocar – lá em cima - um pára-quedas pedagógico, que leve as crianças a pousar, suavemente, no campo de oportunidades a serem oferecidas para a realização do desejo (Entrevista em 17.05.95).

Notas:

¹ Marco A. Cândido de Carvalho, atualmente afastado, para curso pós-graduação na Universidade de Columbia.

CAPÍTULO IV
REALIZANDO O DESEJO.
A IDA ÀS RUAS

Educação na rua da amargura

[...]como ensinam as mais laicas entre as ciências, é o **outro**, é o seu olhar, que nos define e nos forma. Nós [...] não conseguimos compreender quem somos sem o olhar e a resposta do outro (ECO; 1998:95. Grifo da autora).

A pedagogia de rua é projetada como uma bússola para o alcance da segurança da infância e da juventude em situação de risco, o retorno à família, à escola – ao âmbito institucionalizado –, mantendo-se, entretanto, as portas abertas às instâncias públicas. Como foi dito, começa buscando a (re)construção do sujeito de desejos, a (re)composição da condição de desejado e desejante.

Educadores e educandos transitam pelas ruas, apropriando-se dos discursos disponíveis ou por eles construídos, ampliando contatos e vivências com objetos e, conseqüentemente, a condição reflexiva (Ferreiro e Teberosky, 1991). O percurso proporcionaria uma chegada à escola sem ameaças para os meninos, como comumente acontece. Na rua, os procedimentos de letramento incluem jogos, passeios, leituras. Essas experiências, mesmo as iniciais, na rua e nos espaços semi-abertos, propiciam ainda uma capacitação para a concentração, a valorização do exercício investigatório, o trabalho grupal, e para uma nova base ética, a partir da internalização de novos valores e regras que facilitam a aquisição de comportamentos mais sociáveis e autônomos.

O que leva os meninos à rua é a carência espacial – e “o espaço é como o ar que se respira.” (DA MATTA, 1987:31). Daí a prática de se separarem diária, periódica ou definitivamente de suas famílias e comunidades. Aqui, o sentido de espaço é mais amplo que o meramente dimensional: comporta as vertentes socioculturais de oportunidades de ganho e de lazer que suas exíguas condições de origens não oferecem, instigando-os a romper os limites que os sitiam. Burlam as regras intrínsecas, açulados pela curiosidade buliçosa que os transfigura em anárquicos à ordem sociogeográfica. São seduzidos pela vibração da cidade e por sua infinita oferta de gozo, inclusive daquele prometido pela disponibilidade de bens materiais e culturais que não ultrapassa as rígidas fronteiras sociais. São aventureiros – colonizadores – como o foram aqueles que marcam a passagem das Idades Média e Moderna. Como aqueles que se arriscam em viagens intergalácticas. Argocosmonautas do asfalto, “estrangeiros na terra, lei e nação” (CAMÕES, 19??: 47), como os outros, sabem dos perigos imensuráveis que os aguardam e que tolherão a travessia de tantos. Por isso, são muitos os que nem **chegam** nem **voltam**.²

Nas ruas, aqueles que vivem a fragilização dos laços primários, tendem a reproduzir “organizações familiares” com seus companheiros; mas se ressentem do desabrigo. A casa se configura como o *locus* da segurança, do afeto, da hospitalidade, da confraternização, mesmo que não corresponda às vivências reais de muitos deles. Enquanto a rua é “terra de ninguém” – do Outro –, plena do efêmero, da ameaça e do desconforto.

A rua cheira a mijó e merda velha. Não é boa. Tem sempre alguém tentando tirar o seu. Estou aqui pra trabalhar, pra ajudar minha mãe (Menino C., 15 anos; entrevista em 22.12.98).

O educador deve reconhecer o **código da rua**, viabilizando sua aproximação. Essa, dando-se gradativamente, permite sua desconstrução e a substituição por outras visões de mundo e de comportamento. O poder pautado na força dá lugar àquele estruturado na civilidade. Um dos mecanismos que favorecem a transformação é o jogo, a brincadeira, que cria o espaço para o questionamento das regras em vigência.

No futebol, por exemplo, é conferida a motivação de compartilhar, a solidariedade – a capacidade de viver em grupo. É, também, uma excelente chance para se iniciar o letramento. Pede-se ao que sabe escrever que anote os nomes dos demais, que são incentivados a aprender a ler. Trabalha-se com aritmética – com a questão da saúde. O diálogo é incentivado, a organização deles, a estruturação de cada um deles. (Educador G. Entrevista em 06.05.98).

O letramento que é introduzido implica e é implicado pelo nível de sociabilidade dos meninos, da mesma forma que os conteúdos valorativos. Assim, o educador deve pautar seu trabalho dentro dos limites daquela historicidade alienada e ir gradativamente verificando a demanda do educando.

Os encontros iniciais são – (ou antes, eram) – marcados pela desconfiança, como se disse, sobremaneira acentuada por parte das meninas, mais expostas à violência. As táticas de aproximação são pensadas de acordo com a realidade do ambiente, mas sempre incrementadas pelas experiências positivas da história pregressa e particular de cada uma.

Nas abordagens, os educadores vão trabalhando a questão da linguagem oral, e, partindo daí, a dos fundamentos pós-piagetianos sobre comunicação gráfica – do letramento em sentido amplo – que perpassa todos os momentos do Projeto.

Os procedimentos nas ruas principiam com a exploração socioantropológica, cotejando-se os meninos da área: como se configuram os grupos e sub-grupos, a organização da autoridade, os laços de amizade e de solidariedade, suas relações com o espaço-tempo e com a comunidade local. Essa é tateada e contatada paralelamente, urdindo-se e ensaiando-se a trama. Mais tarde, a visão biocular deve evoluir para a dupla conexão, enlaçando a garotada e se aliando a pessoas e entidades ali situadas. Um dos procedimentos iniciais junto a essas últimas semeia o espírito cooperativo, pedindo-lhe que guardem o material lúdico-pedagógico usado nas atividades. Com isso, são estimuladas (cooptadas) à participação ou ao reconhecimento do trabalho, tornando-se sensíveis em relação aos garotos e à sua capacidade de transformação.

Ali, há uma dupla natureza de atores: os que **estão**, constituindo aquela via como rota para outros destinos, e que, portanto, **passam**; e os que **são** do endereço, encontrando-se por **pertencimento**. São os policiais do módulo ou do trânsito local, os funcionários do posto de saúde, da escola, os que freqüentam a igreja, os residentes da vizinhança, que estendem o âmbito doméstico à parte pública do logradouro. Outros são personagens de rua – vagabundos, traficantes, mendigos e, mais recentemente, famílias expropriadas. Essas, precipitadas no “olho da rua”, ocupam suas sombras, fechando-se ao público que extrapola os que compartilham o espaço. A educadora V., na entrevista do dia 18.11.97, tinha mencionado o caso de uma família que vivia, há meses, na principal praça da Pituba, sobrevivendo do preparo de refeições para mendigos e “meninos de rua”. Confirmou-se o fato poucos dias depois (24.11.97), em mais uma ida a campo, para o acompanhamento da educação de rua. O cenário é o da Praça Nossa Senhora da Luz, sob o sol das 13 h e 30 min.

Os educadores não estão. Além dos quatro policiais do módulo, há outro a cavalo, e mais dois chegam numa viatura. Demoram pouco. Num dos bancos, estão duas mulheres e um rapaz com Síndrome de Down, quase inerte. Duas crianças esmolam na sinaleira. Quando o sinal abre, voltam às mães e lhes entregam as moedas obtidas. Uma delas tem uma caixa de isopor, de onde tira picolés para os filhos. Há, também, dois homens, juntos, mas mudos. São mendigos. Um é bem mais jovem que o outro. Impossível definir suas idades, ou mesmo a cor. Estão tão devastados, que apenas expressam a teimosa pulsão da vida (ou da inércia). Moram ali. Suas camas, de folhas de papelão, estão empilhadas e escondidas sob um banco no interior da Praça.

Contrastando, operários, técnicos e pesados caminhões movem-se, carregando e descarregando enormes manilhas (3 m. x 0,50 m.), que ocupam o centro da praça, cercado, à guisa de almoxarifado, bem como parte das laterais. Destinam-se às obras de esgotamento sanitário da cidade, a cargo de uma construtora local. Em quatro desses canos instalou-se a família. Constitui-se de um jovem casal e seus dois filhos. Os adultos, desempregados, foram obrigados a liberar a casa de aluguel em que viviam. Substituíram-na pelas manilhas. Uma menina, de aproximadamente quatro anos, pula do seu “quarto”, no segundo andar. O paralelo deve ser o do casal, já que é o único a ter cortinas. Outra guarda mantimentos e alguns utensílios domésticos. No “quintal” fica a cozinha, com seu fogão improvisado, panelas empilhadas e uma mesa tosca sobre a qual brinca um menininho nu, sob os olhos do pai. A mulher está ocupada estendendo roupas e cobertores num dos equipamentos de lazer existentes na praça. A função de “varal” quebra-lhe a inutilidade, desde que o logradouro virou canteiro de obras.

Finalmente, chegam os educadores. Cumprimentam os meninos, que já os esperam, e resgatam jogos, guardados no módulo policial. Já são conhecidos daqueles que ali vivem. Noutros tempos, vinham mais discretos. Nesses outros cenários antigos, os educadores que chegavam assumiam posturas flanantes, observando vaga e discretamente. Exatamente, por isso, incitam os que lá circulam, por não **serem** nem **passarem**. Os mais curiosos eram os meninos, que, aos poucos, tinham a desconfiança vencida pela instintiva e incontrolável bisbilhotice da infância. E se aproximavam, sondando, mas valendo-se de uma interpelação dissimulada, do tipo: “*Que horas são, por favor?*” Dependendo da forma como a abordagem era acatada, evoluía ou não para um diálogo revelador. Logicamente, o aspecto do educador era receptivo, propiciando novos questionamentos: “o que ele faz ali”, se “é do Juizado”, se “é da Polícia”, “do tráfico de drogas” ou se está atrás de “michês”. Ultrapassados os limiares do vácuo que os separa pela insegurança, começavam o “namorar”, com nuanças da sedução similares ao sentido etimológico oficial, que traduz o amor recíproco, fundado no desejo do prazer. Sentavam-se para jogar damas, dominó, ludo, ou organizavam babas e partidas de futebol, construindo laços afetivos, sob a base da agradável confiança, que é a mesma da sociabilidade. Ora, são reconhecidos imediatamente, dispensando averiguações.

Numa das oportunidades de acompanhamento do trabalho de rua (03.03.97), observou-se um casal de educadores e um grupo de educandos à sombra de uma árvore, vivenciando uma experiência de letramento. O rapaz lia uma história em quadrinhos de Maurício de Souza, enquanto, seis garotos e duas garotas ouviam elevados. O história se passava no ambiente escolar de Chico Bento, cuja professora (Dona Maricota) cobrava-lhe a leitura da redação que lhe tinha passado como dever de casa. E ele, que cumprira a tarefa, levanta-se expondo-na. Só que sua composição relata o heroísmo de um bravo cavaleiro – (ele) – que, vencendo terríveis obstáculos e ferozes dragões, resgata a bela princesinha – (a professora) – aprisionada na torre do castelo de um cruel feiticeiro. Foi uma oportunidade de reforçar o valor social do ensino através da leitura – (e esta cabia bem) – e incentivar a ida à escola.

A distância que separa o texto da vivência escolar daquele grupo apenas se dá no âmbito da fantasia. (Será que esses meninos têm de empreender saga similar, para salvar a escola do “monstro” que a cerceia, para poderem viver um verdadeiro processo de aprendizagem, onde a criatividade e o afeto sejam admitidos?)

Terminada a narrativa, um deles diz:

- Minha professora era tão boazinha...
- A minha era uma peste! Vivia pegando no meu pé!

Um terceiro tenta decifrar as letras do título:

- *Isto é um A...*

E o educador, de pronto:

- É! E onde está o A daquele out-door?

Diz um:

- A primeira. Mas, tem mais... Ali têm um monte de A!

E seguem procurando os As. na mensagem publicitária. Outro encontra-os em lugar diverso:

- Ói, tem A na placa daquele carro! Bem, já passou. Já era, rei!

Os As podem passar correndo, mas os encontros daquela turma permanecem e se amiúdam, alargando os alicerces da relação e permitindo o traçado e a compreensão das intimidades singulares. E os meninos falam de seus medos e frustrações. Narram o estreitamento e a feiúra dos seus bairros, o que os impulsiona à busca de belas áreas para estar e admirar, e mesmo para brincar, já que, onde moram, não há espaço para um futebol e outras brincadeiras. Verbalizam suas fantasias e desejos que, quase sempre, incluem elementos negativos da experiência escolar, problemas e aspirações em relação às suas famílias. Alguns resistem a levar o novo amigo para conhecer a família, principalmente por serem forçados a revelar a feia miséria de suas comunidades e moradias. O educador G (entrevista em 18.11.97) narra o caso de uma menina que, inserida no Projeto há alguns anos, desconversava sempre que se buscavam informações sobre sua família ou sua casa. À medida que os laços foram se tornando mais firmes, mostrou-se muito ligada à mãe e aos irmãos. Sua dificuldade prendia-se ao local da residência. A feiúra e sujeira locais deixavam-na envergonhada. A prática do educador de se aproximar das famílias vulnerabilizava sua auto-estima. Daí, enquanto pôde, adiou o encontro.

A volta dos que não foram

A ida à família é fixada após o resgate de informações e fundamentada a confiança no jovem, a ponto de já se dispor de noções do panorama doméstico e das condições locais. O educando vai junto, participando do diálogo. Essa tática tem sido bem aceita pelos pais e se mostra muito eficaz para o reconhecimento desses nos casos de rejeição ou incompreensão de ou para com seus filhos. O fato de eles estarem acompanhados por um educador, além de protegê-los dos possíveis conflitos familiares, tende a revertê-los, reforçando os vínculos. A ida ao bairro propicia, também, o levantamento do seu suporte social: escola, posto de saúde, hospital etc.

Em 1999, outra ida a campo propiciou o reconhecimento daquela educanda antes referida por G. Com 18 anos, ela vivia a experiência de seu primeiro emprego, havia poucos meses. Inteligente, ativa, cortês, logo se destaca frente aos colegas. Apesar disso, mantinha uma atitude discreta e respeitosa

no ambiente e em relação aos colegas de trabalho, todos maduros e com mais de dez anos na entidade. O que mais chamava a atenção era sua aparência. Sempre muito elegante, seguia um estilo clássico – *tailleurs* de cores sóbrias, calçados de meio salto, meias compridas – enquanto os demais funcionários assumiam posturas mais esportivas. A diligência com que executava suas tarefas e aspecto que assumiu não permitiriam aos seus múltiplos clientes a possibilidade de identificá-la com a “pivete” que, há poucos anos atrás, incomodava os transeuntes com sua estampa ameaçadora de miséria. Ela o sabe e se envaidece.

O passo seguinte é estabelecer a convivência dos meninos com espaços mais restritos, semifechados. Propiciar a ida a outros ambientes não só lhes amplia os horizontes como os descontrai, evitando as tensões das ruas, que os inquietam. Com antecedência, os garotos são estimulados para um desses programas. O seu anúncio é acompanhado de entusiasmadas explicações sobre o objeto ou local selecionados. De propósito, o educador fustiga-lhes a ansiedade, criando e explorando expectativas. Com frequência, vão a museus e a bibliotecas. A ida inclui explicações sobre o roteiro seguido: o nome das ruas, as personagens que dão seus nomes aos logradouros. Nas bibliotecas, vendo outros jovens estudando, são incitados a voltar à escola, revogando a imagem negativa da instituição que os rejeitou. Às vezes, organizam-se jogos entre “meninos de rua” e estudantes de alguma escola, favorecendo ao crescimento de ambos os segmentos, na medida em que se congregam, trocam experiências, desmistificam os estereótipos mútuos, aproximando-se. São atividades coletivas, mas que expõem o singular, dimensionando o espaço para trabalhar o individual. Busca-se resgatar a história de vida do menino, para subsidiar sua reestruturação, ao tempo em que é fortalecido o trabalho grupal.

Aqueles que trabalham nas entidades a serem visitadas são, previamente, avisados e solicitados para que recepcionem os meninos, orientando-os quanto aos fins institucionais, explanando sobre as peças do acervo, etc., e, quando possível, prepararem-lhes atividades, de modo a fazê-los mais integrados e interessados. Nesses novos contextos, os meninos são examinados pelo educador, que identifica-lhes as possibilidades de responder positivamente ao retorno à família ou a um encaminhamento institucional. Essa última alternativa deve ser cuidadosamente mesurada, uma vez que sua antecipação pode provocar o desequilíbrio entre as condições pessoais do garoto e aquelas a serem oferecidas, estendendo o receio e a frustração, com tendência ao refugio ou à breve permanência e o retorno às ruas, conseqüentemente. E a ocorrência de um destrato é difícil de ser revertida, mormente quando o contrato é firmado e ungido sobre afeição e franqueza.

Parte dos que vivem a pedagogia de rua não chega ao Axé, porque volta para a casa, para a escola, ou monta pequenos negócios, reestruturando sua vida. Contudo, os demais requerem uma trajetória mais complexa, com estágios bem dimensionados. A sintonia dessas etapas de maturidade reveste-se de sutileza também, por encerrar-se na retenção do jovem num espaço ao qual ele não está ambientado. É oposto ao da rua, do seu domínio, que lhe favorece fugas ágeis e contínuas, às quais se acostumou a empreender. Dessa forma, é imprescindível que a atração seja superior ao receio e à retração. Reconhecendo o momento apropriado, o educador convida-o para conhecer as unidades do Axé. Se há concordância, os dirigentes das casas são avisados, para preparar-lhe o acolhimento. A ambiência é arranjada, para apresentar-lhe os educadores, os educandos e as atividades ali desenvolvidas.

Numa tarde (07.04.1999), acompanhavam-se os trabalhos da Casa da Cultura, quando seu gerente repassou a informação de que dois meninos viriam conferir-lhes os atrativos. Pouco depois, eles chegaram no carro do Axé, acompanhados por um casal de educadores de rua. São negros, magros, têm entre 11 e 13 anos e olhos muito vivos. Entram na sala do gerente, que se levanta para cumprimentá-los, pergunta-lhes os nomes; diz o seu, apontando a secretária e apresentando-a. Ela se levanta, sorrindo. Os garotos vão até ela, apertando-lhes a mão. (Em seguida, é a minha vez):

— Esta é Fernanda. Trabalha na Universidade Federal. Está aqui fazendo uma pesquisa. Estudando nossas atividades educativas. Fernanda, estes são M. e D.

Levanto e nos cumprimentamos. Chega o educador encarregado de mostrar-lhes as instalações e falar-lhes dos procedimentos da Casa. Concluídas as apresentações, saem juntos em direção à sala onde a banda está ensaiando. Ali, são apresentados aos colegas em potencial, cuja energia é tão alegre e contagiante, que os recém-chegados pasmam. Antes de serem surpreendidos com a barulhada da banda, revelam-se sóbrios, pouco falantes, embora corteses. Um deles denotou um suave envaidecimento, frente ao ritual de boas vindas. O outro disfarça a desconfiança. Todavia, em momento algum, confere a porta da saída. Pelo contrário, ambos adentram no prédio, cuja arquitetura denuncia uma improvisada e gradativa expansão concêntrica, com muito pouca visibilidade para o exterior, e mesmo com trechos embaraçados, assemelhando-se a um labirinto. Entram sem reticências.

A discrição deles contrasta com a satisfação exposta por um dos dois jovens educadores que os trouxeram. Enquanto sua colega saúda os da Casa, troca informações com a agilidade familiar, ele segue todos os passos da recepção, com uma estampa de plenitude. Possivelmente, desdobrou-se junto àqueles garotos e ansiou diminuir-lhes os riscos.

Configuração e mobilização de tribos urbanas

(ou **Vá ver se estou lá na esquina...**)

Ao longo do tempo de atuação do Axé, a pedagogia de rua permanece sendo exercitada dentro dos moldes e conteúdos que espelham os já descritos. Há, contudo, mudanças circunstanciais, que impõem a recomposição dos procedimentos, mantendo-se capaz de seguir as pegadas impressas pelo dinamismo societário. A realidade já não reflete aquela de 1990, quando a Instituição foi fundada, pois ela, desde então, diversificou suas formas de intervenção, em virtude de novas demandas que lhe chegam, em reconhecimento à qualidade do seu trabalho e da acentuação das fissuras nas tradicionais identificações de jovens segregados com a perspectiva de nocividade. Esse último é um lado da transformação social.

É unânime a percepção de que, nos anos noventa, a miserabilidade se agrava no País, bem como a anomia. Esses são dois ingredientes básicos para a composição de um cenário urbano denunciador, inclusive pela maior visibilidade da violência. Contudo, longe de paradoxal, é insofismável o progresso humanista manifestado nessas tensões. Um elemento cênico é a reorganização de meninos e meninas de **serem** ou **estarem** nas ruas de Salvador.

Para os expectadores, é visível sua movimentação e a freqüente alteração dos palcos onde a garotada se apresenta. Embora, inicialmente – quando mais entregues à própria sorte – seus territórios fossem bem delimitados, não poderiam se manter estáticos. De forma que, se uma “pose” deixa de ser interessante, face à entrada de atores hostis – outros grupos de rua, policiais, seguranças –, a transferência é promovida. Um exemplo típico é a saída das várias tribos do Pelourinho, quando esse, de degradado, e, portanto, seguro, começa a ser revitalizado. Enobrecendo-se, enxota moradores e restringe a circulação dos meninos, conseqüentemente. Se, nos primeiros anos, eram muitos os garotos presentes em núcleos comerciais e residenciais, hoje esse número é bem menor.

De acordo com depoimentos de alguns dos mais experientes educadores do Projeto, àquela altura, era comum a conjugação de mais de dez meninos e meninas em um território nitidamente

demarcado. Além dos rígidos limites espaciais, distinguem-se, também, por sua composição, estrutura e exercício de poder, de regulamentação, e, mesmo, de especialidades comunicativas e lingüísticas e de outras representações culturais de convivência. Rotinas, regras, linguagens, códigos, escolha e desempenho de lideranças separavam os grupos, constituindo-os, assim, nessa espécie de **tribo**, mormente por expressarem um **sentimento de unidade**, parâmetro para a condição de pertencimento (Linton, 1968: 254-6; Guia Prático de Antropologia, 1973: 119-124). Esses elementos reproduzem modelos de organização comunitária, inclusive os das representações familiares, já mencionadas.

Distribuíam-se em espaços alinhados da cidade e em pontos salpicados, correspondentes às zonas de maior concentração populacional. Compunham as tribos do Pelourinho, a da Praça Municipal, a do Glauber Rocha, a de São Pedro, a da Piedade. Essa última, embora contígua, não se misturava com a da Joana Angélica. Do núcleo mais antigo da cidade, estendem-se para a Barra. Ali, existiam dois grupos: o do Porto e o do Farol. Além desses locais, estavam presentes na “sinaleira da Pituba”, em Itapoã e no Hiper Mercado – na nova área de comércio e serviços, do Iguatemi. Não se confundem. Não se misturam, exceto, eventualmente, no Campo Grande – zona de passagem. Têm em comum o fechamento, expresso em comportamentos arredios, e, mesmo, agressivos.

Outra circunstância que promove a migração tribal resulta do pulsar extraordinário do cotidiano social. A garotada flui, vibrando em igual intensidade, acompanhando eventos comemorativos, sejam políticos, artístico-culturais, lúdicos. Está a postos nas festas afro-baianas e em outras. Move-se por dois motivos principais. Por um lado, para aproveitar-se das maiores aglomerações, que lhe ampliam as chances dos pequenos comércios, serviços, furtos e mendicância, comumente exercidos. Por outro, busca a diversão. A vibração natural emanada do corpo adolescente é sempre destacável, nessas ocasiões.

Nos últimos anos, contudo, tal disposição começa a mudar, e, conforme o ex-coordenador pedagógico (Entrevista em 07.08.99), há *“um dissolvimento desses grupos (...) e o dissolvimento também em relação ao espaço físico”*, o que fragiliza as fronteiras territoriais, acentuando a mobilidade dos mesmos meninos em pontos diversificados da cidade. Trata-se de uma estratégia para escapar dos que os rondam, cada vez mais cerradamente. Isso aconteceu em decorrência da maior organização societária, em resposta ao fenômeno, traduzindo-se no assédio ou repressão daqueles interessados em mudar-lhes a condição ou aproveitarem-se dela, ou dos que coíbem possíveis desafios à ordem instituída. No que diz respeito à intensidade e frequência da violência exercida por policiais, já não há tanta clareza e exibição; pelo contrário, as pressões individuais e comunitárias contra a truculência são respaldadas pelo Estatuto. Dessas pressões resulta um exercício da violência menos nítido, nas periferias urbanas e nos círculos clandestinos, por parte de policiais e paramilitares e daqueles que com eles se confundem, se misturam, situando-se nas sombras das duas categorias.

Por seu turno, a intervenção dos educadores desestabiliza a coesão tribal, restringindo suas condições de reforma, e mesmo de renovação. Os grupos de quinze a vinte meninos só são mantidos nas noites, nas trevas, que restringem a exposição. Mesmo porque alguns têm motivos muito concretos, que extrapolam aqueles justificados pelas meras estereotípias. São os que se mesclam com os universos contraventores ou delituosos. Impelidos pelo receio das forças oficiais ou difusas, parte deles passa a retornar para suas casas com mais assiduidade.

No correr do dia, porém, o que se vê são aglomerações pouco numerosas, de dois ou três garotos ou garotas, configurando a decomposição do conjunto. Nesses casos, porém, muitas vezes trata-se de ardil. Os que os vigiam percebem uma inversão de modelos e dos papéis, provocada pela recomposição das forças que os coíbem. O casal de educadores, que, antes, mascarava-se, oficializa-se vistosamente. Aparece com flâmulas, conduzido pelo veículo que reluz, fascinando. Por seu turno, comprovando o aprendizado, os meninos transitam discretos, sem o lado sugestionador antes apresentado pelos mestres. Agora, são eles os “flâneurs” – duplas ou trios circulantes, quase invisivelmente.

Mas as tribos sobrevivem, refugiando-se em locais camuflados para o público comum. Seus territórios, a essa altura, limitam-se a locais ermos. São terrenos baldios, imóveis abandonados ou arruina-

dos que as abrigam, funcionando como endereço para os seus membros. Ali, antes e depois das circulações, os garotos se reúnem para conversar, brincar, comer, dormir, mantendo a vida comunitária. Códigos identitários e formas de se apresentar se renovam, a partir da indispensável construção de defesas para a segurança e sociabilidade, a partir do espírito de corpo que lograram preservar.

O ex-coordenador relata a experiência vivida por educadores do Porto da Barra, que, nessa etapa, constataram o “sumiço” dos meninos.

Tinha um terreno abandonado ali atrás (no Clemente Mariani), que era o lugar onde os meninos se encontravam. Só que não se conseguia ver (de fora).
Mas, os meninos – enquanto grupão, inclusive fazendo atividades grupais – se você ia, lá atrás, você encontrava.

O local era guardado (nos dois sentidos) como se fosse propriedade privada. Em verdade, a oposição **casa versus rua** não é estática e absoluta, como já se disse com base em Da Matta.

No refúgio especificado, as visitas eram admitidas, desde que se submetessem às regras e interesses domésticos. Os limites de tempo e do espaço disponibilizados à sua circulação são explícitos. E só muito especialmente se podem atravessar as fronteiras entre a “área social” e a “íntima”. Nesse sentido, é elucidador o desdobramento do relato do referido educador, que, quando localiza o novo território, decide por continuar as abordagens, “batendo na porta”, pedindo licença para entrar.

A gente começou a ficar do lado de fora desse espaço [...]; a ver o movimento, a conversar com os meninos, até que a gente pôde ser convidado para entrar nesse espaço. E, era impressionante! Com uma vegetação bastante intensa [...], lá, parecia uma casa. Tinha “quarto de dormir”, tinha “sala de espera”, tinha “cozinha”, tinha “banheiro”; tinha o lugar onde os meninos recebiam e onde eles aceitavam que os educadores fossem.

Refletindo a dinâmica urbana, em 1997, os cenários de maior atuação e diversidade dos meninos são os da Praça da Piedade, Barra, Pituba e Itapoan. As condições de ocupação do Centro Histórico, seus labirintos sombrios e confortáveis, já não existem. Pelos mesmos motivos, desaparecerão as da Piedade, no ano seguinte. Esta, o mais tradicional anfiteatro dos meninos da cidade, em novembro daquele ano foi cercada de tapumes, provocando deslocamentos para a Lapa, Avenida Joana Angélica, Praça Castro Alves (ida a campo, em 18.11.97). As duas áreas, vivenciando processos de revitalização, inclusive através de expedientes arquitetônicos e de vigilância, expõem as tribos locais.

O belo cenário da Barra também se estreita, a partir do início daquele ano, na medida em que a Prefeitura passa a dotá-lo de melhor saneamento, iluminação e segurança, movida pela pressão dos moradores e lojistas, frente à rápida degradação do bairro. Duplas de policiais ou de seguranças circulam, protegendo o comércio e o turismo.

Em verdade, o cerco se estende, irradiando-se. Os aparatos que cingem os grupos infanto-juvenis se multiplicam em vários outros pontos, mormente os centrais, deslocando-se conforme a mobilidade das tribos. Nessa dinâmica, é ilustrativa a reorganização e a transferência de meninos para a Avenida Anita Garibaldi. Primeiramente, instalam-se nos três semáforos, onde há amplos recursos para a prática da mendicância, do pequeno comércio e serviços. Juntando o útil ao agradável, desfrutam da urbanização e do paisagismo, favoráveis ao lazer e ao repouso. Por outro lado, a extensão arterial é propícia às fugas, provocadas por eventuais assédios indesejáveis – como os sexuais – ou mesmos mais extremamente perigosos – como os de policiais e de outros grupos que disputam o espaço. A evolução (?) da miséria tem constituído a reprodução desses, inclusive de adultos. No caso da Garibaldi, concretizou-se a disputa e a vitória de homens sobre os meninos da sinaleira dos Lusíadas – aquela que liga a Avenida com a Pedro Luiz, Vasco da Gama e Lucaia – em meados de 1998.

Naquele núcleo, por exemplo, instalou-se o garoto R., 16 anos, em 1997. Ali ficou esmolando, muitas vezes ameaçadoramente. Por isso, desaparecia freqüentemente, mas voltava a ocupá-lo. Gradativamente, percebeu que sua agressividade não era uma boa estratégia e transfigurou-se em um cortês vendedor de frutas. Naquele palco, porém, sua recomposição durou pouco. O peso do estigma construído induz freqüentes rondas de viaturas, que, somando-se à disputa do espaço por adultos, impõem-lhe a retirada para o outro extremo da Avenida: a rótula que a liga com o Garcia, Vale do Canela e início da Vasco da Gama. Contendo sua rudeza, R. vende suas frutas aos transeuntes e explica, ressentido: *Não deu para ficar lá. Tava difícil...*, (em 05.08.99).

A maior visibilidade das forças policiais, nos âmbitos centrais movimentados de Salvador, provoca mudanças na postura dos meninos. Mas, também, elas estão sendo mais vigiadas, sofrendo o primeiro impacto das tensões sociopolíticas e culturais em curso no País, impostas pela reviravolta plantada pelo humanismo de algumas – e fortes – incitações da sociedade nacional. A costumeira truculência perde espaço para a polidez. A dupla “Cosme-Damião” – identificada com a repressão ignorante e brutal – é substituída pelo par “Romeu e Julieta”, que, se não chega a encarnar a visão do casal romântico, insinua indícios da segurança primária, responsável, familiar, que protege e orienta aqueles sob a sua guarda.

Não é à-toa que, refletindo a evolução de parcelas da população, a direção da Polícia Militar tem-se empenhado em desconstruir as representações negativas – sociais e pessoais – dos seus componentes, procurando propagar novas definições para si, que repercutam numa maior aceitação externa e na sua auto-estima. Para tal, destrói os próprios muros, abre-se a reciclagens, inclusive aliando-se a organizações não governamentais. Moderniza-se, utilizando meios midiáticos, como *out-doors*, que expõem à coletividade o lado humano e protetor do policial, através de frases e fotos que revelam seu potencial de paternidade. Cenicamente, transfigura-se até em termos de vestuário. A farda belicosa é substituída por trajes mais leves, que vão bem com bibicos, mas não combinam com os capacetes.

Os aparatos que cingem os meninos em situação de rua, progressivamente, sofisticam-se e esteam-se pelos centros da cidade. A Polícia Comunitária, instituída em 1998, com sua difundida estética interativa e preservacionista, é mais um importante elemento panorâmico. Como os demais, espelha a inquietação dos poderes públicos frente à dupla cobrança da sociedade, que lhe exige mais segurança, ao tempo em que repudia – crescente e explicitamente – o arbítrio da violência “legalizada”. Por enquanto, todavia, as novas linguagens desses agentes da ordem restringem-se a responder àqueles que circulam nas **zonas civilizadas** (Souza Santos, 1999:103).

O implemento do cerco expande a dispersão dos meninos em situação de rua. A significância do seu estado não é anulada nem há “vitórias”, mesmo porque não há alterações estruturais que restrinjam o processo excludente; pelo contrário. Mas sua representação se transfigura. Os meninos banidos do lado “civilizado” da cartografia urbana refugiam-se na segurança efêmera das ditas, **zonas selvagens**, reafirmando sua circunstância de **desterritorializados**. Sua maciça migração de retorno para bairros populares de Salvador equivale ao fracasso da aventura em busca de um novo mundo. A última etapa do processo expedicionário malgrado apresenta como única atração o desenvolvimento do comércio setorializado, propiciador de poucas chances de sustento, através de pequenos serviços e delitos.

Mais do que nunca, estão encurralados. Ali, o policiamento é menos ostensivo, permitindo-lhes desfrutar de ambivalente e fugaz salvo-conduto; o mesmo auferido pelos grupos de extermínio, composto por paramilitares e parcelas grosseiras das instituições policiais, profundamente imbricados com micro-empresas locais, que sofrem – ou recebem sofrer – prejuízos, provocados pela turbulência juvenil. Não é por acaso que os homicídios de garotos – sempre pouco esclarecidos – predominem nas áreas urbanas remotas (UNI-BAHIA – UFBA/UNICEF, 1998: Anexo I, T. 34). Isso aconteceu, por exemplo (e tão proximamente...) com dois dos oitenta participantes do programa UFBA: Cidadania e Aprendizagem pelo Trabalho, na sua primeira etapa (agosto de 1997 a fevereiro de 1998) Como se viu, esse programa foi fundado na Universidade Federal da Bahia, a partir da sua iniciativa em coligar-se a organizações governamentais e não-governamentais de combate à miséria e à segregação.

É verdade que pouco se sabe – porque, raramente, se apura – sobre as condições violentas a que a infância e a adolescência pobres estão susceptíveis. A pesquisa referida é pioneira, e revela que, das 234 mortes de menores de 17 anos residentes em Salvador, em 1997, 81 (34,8%) foram por homicídio, sendo que 30,9% dos óbitos se deram nas ruas (Idem: Ts. 12 e 18).

Os grupos que prestam proteção aos comerciantes se confundem com os componentes que salvaguardam as redes de tráfico de drogas, manipulando os meninos por “bem” ou por mal. Oferecem um leque de funções aos adolescentes, trabalhadores submissos, de baixo custo e ávidos por ganhos que lhes expandam o potencial de consumo imposto pelo *marketing* da pós-modernidade. Valem-se da natural vaidade juvenil e da intensa cobrança de provas da sua virilidade. Nessa acepção, nada mais designante que dinheiro no bolso – para se exibirem frente ao universo feminino – e revólver – símbolo fálico e da valentia de seus portadores. Eles já não só incorrem em riscos, mas se tornam um fator de risco. Participando ou resistindo, expõem-se à violência de traficantes mais do que os demais moradores das áreas selvagens que alocam o narcotráfico.

Depoimentos de meninos e educadores confirmam as restrições de vida e de locomoção na periferia urbana:

Quando chega determinada hora, soa o “toque de recolher” e ninguém mais sai de suas casas; mesmo porque existem listas dos que estão marcados para morrer (Educador L. Entrevistado em 29.03.99).

Representações da rua nos olhos dos que a guardam e os índios (in)civilizados pelo mato urbano

Aqueles que lutam pela insurreição societária desdobram-se, tanto em energia como em criatividade. Têm a seu favor a pulsão associativa (quimérica?) de setores sociais antes omissos, ou mesmo avessos à maior distensão democrática, que, sem dúvida, foram contaminados pela inquietude fomentada por animadores de vanguarda.

Nos contornos que referenciam as reconfigurações dos grupos juvenis de rua e da própria cidade, um dos elementos essenciais à múltipla dinâmica é o Axé, fazendo a ponte entre dois mundos ilhados que, quando se avizinham, o fazem defensivamente. Sua diplomacia facilita a compreensão de habitantes antagonônicos: os **ressabiados** e os **ressentidos**. Uns têm acesso aos bens materiais e culturais e à “democracia”, emergente e superficial; outros, vivem desterrados do universo dos direitos, sendo, portanto, passíveis de soluções radicalizadas de continuidade (Arendt, 1991; 1997; Souza Santos, 1997, 1999). A diáspora provocada pelos primeiros, como mecanismo de poder, descola relações de nacionalidade, ao tempo em que mascara a apatia e invisibiliza os excluídos – por séculos. É “a violência da calma” (FORRESTER, 1997: 18). Como outros movimentos, o Axé busca subverter a ordem do mundo **melindrado-magoado** e do **magoado-melindrado**.

Sabe-se que o resgate das imagens do mosaico das cenas públicas será sempre limitado e artificial. Mas não se pode tolher as tentativas de representá-las. Mesmo porque, sabe-se, também, que essas leituras renovadas devem se inserir no cenário, participando da sua recomposição. Todavia, é infosismável que, ao longo desses anos, a pedagogia de rua auxiliou a aceleração da dinâmica humanista.

Embora os dois universos ainda distem das condições fraternais que podem vigir intra e inter eles, há mudanças de olhares e de posturas. A desconfiança e a dor mútuas, que justificam ou potencializaram distâncias e enfrentamentos, ensaiam mesclarem-se com sensações de alteridade, concretizadas a partir do exercício de maior proximidade e tolerância. Nesse sentido, Salvador leva a vantagem advinda

da cultura afro-baiana, principalmente daquelas partes basilares e emanadas do Candomblé. Compondo sua ética de valorização da vida, provoca e fortalece comportamentos de proteção à infância.

Ilustrativo é o depoimento de uma jovem universitária (em 05 de agosto de 1994) sobre a trajetória de vida do seu pai. Este, ficando órfão muito cedo, viu-se entregue ao acaso. Muito criança, vivia nas ruas, disponível para pequenos serviços, principalmente prestados a vendedores ambulantes. Quando não achava o que fazer e a fome apertava, ia para o Terreiro do Gantois, onde Mãe Menininha o acolhia e alimentava. Este “capitão da areia” vagou sem porto e guarda até atingir a idade de prestar serviço militar. No quartel, foi alfabetizado e não parou mais de estudar. Aos trinta e seis anos, formou-se em medicina. Casou-se aos quarenta. Hoje, quase octogenário, clinica num município próximo da capital.

A história do Dr. M estampa as condições de sobrevivência das crianças expostas de todas as eras nacionais, praticamente alicerçadas no fortuito. Seu drama só foi amenizado, quando, precisando cumprir sua obrigação de servir ao exército, teve sua “primeira casa” e acesso às primeiras letras. Chegou lá sem qualquer referencial de apoio institucional, salvo aquele proporcionado pelo Candomblé. As duas instituições concederam-lhe os esteios mínimos de sobrevivência e integração.

A ética dos cultos afros é um elemento facilitador da transformação societária, referenciando a prática do Axé, na medida em que sua pulsão identitária-integradora permite a expansão da consciência humanista, que fundamenta sua concepção e objetivos. Nessa direção, encaminha-se para as crianças de rua, que representam os **erês**. Aninhando-as, difunde a concepção nos palcos urbanos. Esses valores, trazidos por sua prática e pela de outros movimentos, têm estreitado a comunicação e alterando comportamentos. Tornaram-se raras as cenas, antes banais, de agressividade aberta contra os “meninos de rua”. Esses, por sua vez, respondem similarmente, estampando uma maior socialização, e, portanto, mudança nos códigos morais. Um fato relatado por um dos educadores ilustra tal percepção:

Uma menina de 15 ou 16 anos, vinha passando nas imediações da Rodoviária. Um menino roubou a mochila escolar dela e correu. Ela ficou aflita. Perturbada, gritava:

— Mas, ali só tem meus livros!

Outro menino (de rua), vendo-a em desespero, saiu correndo atrás do companheiro e convenceu-o a devolver a mochila. Trouxe-a de volta e entregou-a a estudante (Educador G. Entrevista em 17.11.97).

Como se vê – confirmando o já sabido – o Axé participa da revolução direcionada ao fenômeno da juventude em situação de risco. No panorama, recusa-se ao fechamento peculiar das instituições do gênero. Se, no início, impunha-se discretamente, dando-se ao conhecimento de ambos os setores e acompanhando ativamente as mudanças sociais, sua primeira postura é anulada. De forma que, quando os educadores chegam nas áreas onde estão os meninos e os seus opositores, não só são identificados como, também, acolhidos com familiaridade, o que não significa suprimir todos os conflitos. Mas a posição institucional definiu-se. O fato de não **serem** nem **estarem**, já não inquieta, porém indica um terceiro estado, híbrido (ou o “elo-achado”), que facilita a comunicação entre os originais.

Personagens, antes imprecisos e prudentes, passam a pisar no palco com um certo alarde, extravasado pela utilização de ricos recursos decorativos, como bandas, bandeiras de cores vivas, participação de educandos e pela circulação exuberante do **Axé-Busu**. Não perdem, porém, a condição de espectadores. Observam, mesurando as circunstâncias contextuais, para avaliar a hora e as formas de se apresentarem, porque conhecem a capacidade dos múltiplos fatores intervenientes na vida da rua e os seus próprios limites. Por outro lado, é-lhe cobrado extremo equilíbrio, para suportar as violências sofridas ou provocadas pelos meninos. São as das ações policiais, das desavenças entre os meninos, do uso de droga, que fazem os grupos dispersarem da área ou interromperem, temporariamente, sua participação nas atividades.

Novos agentes e instrumentos pedagógicos

Educandos educadores

A incorporação de educandos para atrair os ex-companheiros, que ainda permanecem nas ruas, tem sido exitosa, porque os primeiros – com a auto-estima elevada, mais enlaçados com a família, com a escola e com outras instituições –, em companhia de alguns educadores, retornam ao âmbito dos **desfiliados** (Castel, 1997:24), desempenhando novos papéis, expondo sua ascensão na escala integradora. Ao mesmo tempo em que instigam o público, persuadidos do próprio sucesso, se envaidecem. O estratagema é duplamente frutífero: para os protagonistas e para os espectadores. Trata-se da **Oficina de Rua**, instituída em 1997. Seus componentes se apresentam com as roupas do Axé, adequadas ao espetáculo, participam de sua preparação, arrumam os utensílios necessários: mesas, cadeiras, painéis, matérias-primas. Expõem as peças produzidas por eles e ensinam as técnicas para confeccioná-las. Aqueles que vêm da **Oficina Ayrton Senna**, por exemplo, mostram como se recicla papel velho.

Numa das idas a campo, acompanhando os educadores (27.11.97), estava preparada uma apresentação do Grupo de Capoeira, para atrair os meninos em situação de rua de Itapoã. Desde que o Axé começou a trabalhar na zona, em 1996, foram cadastrados 103 garotos. Desses, 20 foram encaminhados às famílias e continuam sendo acompanhados por profissionais. Àquela altura, chegam quinze jovens que pertencem ao Projeto Erê, na besta do Axé, quatro deles meninas. Excetuando uma delas, já mocinha, as demais são crianças. Um dos meninos é louro, temperando o conjunto negro.

Estão todos muito limpos, vestindo as roupas de capoeira, complementadas por brincos, relógios, correntes. Naturalmente, as meninas estão muito mais enfeitadas. Contudo, todo grupo expressa o mesmo orgulho.

Três trazem berimbaus, dois estão com pandeiros, um com o timbale. Começam a tocar informalmente, afinando-se. Os educadores entram no ritmo. Um transeunte se aproxima de um dos garotos dos berimbaus, animado. É um senhor bem vestido, de cerca de 60 anos. Pede o instrumento do Mestre emprestado e junta-se ao trio, com ar de perito.

Antes que o espetáculo se inicie, os educadores organizam uma conversa. Sentam-se em esteiras, à sombra de uma amendoeira. A essa altura, alguns dos garotos locais já estão próximos. O educador J pede aos da Casa que se apresentem aos que chegam, contem-lhes um pouco de suas vidas e da experiência no Axé. Os “artistas” não fazem por menos e, vaidosos, relatam episódios que consideram importantes e de como cresceram com a institucionalização. Os que os ouvem expressam espanto ao reencontrar velhos companheiros tão transfigurados.

A coordenadora geral do Axé chega, acompanhada de duas representantes do Banco Nacional de Desenvolvimento Social – BNDES. Uma delas passa mal, frente a uma cena. Trata-se de três meninos que dormem, drogados, na calçada da sede da Colônia dos Pescadores. Elas tinham vindo do Teatro Castro Alves, onde acompanharam a aula de ballet de ex-meninos de rua. Num trajeto às avessas, saem dali e vão ver o “início do processo” e não suportam bem a visão. Vão logo embora.

Começa o jogo. Ao som dos instrumentos, da marcação do Mestre, do acompanhamento de cantos e palmas dos demais, as duplas vão se sucedendo no centro do círculo. Cada vez que uma delas encerra sua parte, seus membros “adversários” se cumprimentam. São vários cantos:

— Adeus, adeus
eu vou-me embora
— Eu vou com Deus
e Nossa Senhora.

Uma das educadoras entra com um menino e o Mestre puxa:

— Nega do balaio grande
— Nega do balaio grande
— Vi o balaio.

Ao cabo da apresentação de vários pares, uma das crianças do Erê vai para o centro com um dos meninos das ruas de Itapoan por ele convidado a participar. O jogo recomeça e o Mestre puxa:

— O menino é bom
bate palmas para ele.
— O menino é bom
bate palmas para ele.

O Mestre parece ter um repertório sortido e a capacidade de selecionar o canto mais adequado a cada ocasião.

Surge uma jovem de classe média. Entra no círculo e dança alegre, mas com um ritmo entorpecido. Está muito drogada. (O educador explica que sempre se defrontam com perigos desse tipo, quando trabalham na rua. “*Muitas vezes – ele diz – tais interferências inviabilizam a atividade*”).

Um dos “meninos de rua” começa a observar a moça; aproxima-se por trás, conferindo-lhe o conteúdo da bolsa. Ele nada pode tentar naquele ambiente, mas não resiste a traquirar. Sinaliza para outro, indicando-lhe que vai apanhar algo na bolsa. O outro entende o jogo e imobiliza os braços da moça. Ela grita e bate os pés. Eles riem. Ela berra:

— Eu sou da polícia!
— Eu sou filha do sargento!

(Pronto! Está reafirmada a imagem secular.) Grita a mensagem várias vezes. Vai ao telefone público e faz de conta que liga para o pai. Um senhor idoso que passa induz sua retirada e ela se afasta trôpega.

Chegam mais três meninos da região. Esses também expressam resquícios de droga. Como os anteriores, agregam-se à capoeira. São pequenos. Um deles tem feições indígenas – pele acobreada, olhos amendoados, maçãs do rosto salientes, cabelos negros e lisos – e já é há muito conhecido dos educadores de Itapoã, que, contudo, não conseguiram arrancar-lhe o escudo. Outro é, como a maior parte, negro, só que usa os cabelos curtos e pintados de loiro, na moda. Os pequenos corpos daquelas crianças são muito musculosos para sua faixa etária.

Um desses três últimos que se agrega, entra na roda com a camiseta embolada na mão. Uma educadora desconfia. Vai atrás e prontifica-se a segurá-la enquanto ele joga. Há uma faca dentro. Ela mostra ao educador. Ele me diz:

— Entendeu o porquê do educador ter que ser sensível e ágil?
— Sim. Entendi perfeitamente[...] respondo estupefata.

Quando o guri deixa o grupo, a educadora chama-o para discutir o assunto. Ficam conversando, enquanto os outros tomam seu rumo, ao final da atividade. Os “da rua”, com um certo encantamento. Os da Casa, orgulhosos. O “clima” é ótimo.

Uma senhora negra se aproxima de uma das educadoras, com uma menina pela mão. Quer saber se pode trazer suas duas filhas para os encontros. É-lhe respondido que é bom evitar trazê-las para a rua, que o melhor é preservá-las junto a si. A mãe argumenta que, como não tem com quem deixá-las, leva-as para o seu trabalho todos os dias e que as garotas precisam de distração e um ambiente mais rico em criatividade. A decisão é adiada para uma data subsequente, que elas agendam.

Os educadores guardam as esteiras e as bandeiras do Axé. Estas, brancas, **Axé, Educação de Rua**, e a vermelha, **Axé, educando para a cidadania**, estiveram estrategicamente expostas nas paredes da Colônia de Pescadores e na árvore que os abrigou.

Durante toda a manhã, os educadores se dividiam entre as tarefas descritas e a observação dos garotos drogados, que dormem na calçada da associação. Ao cabo da função, eles começam a despertar. Dois educadores se aproximam para conferir-lhes o estado e iniciar, finalmente, a conversa tentada nas últimas horas. Mas as condições que apresentam são adversas. O máximo que cabe é marcar um encontro. Como se verá posteriormente, alguns desses jovens foram institucionalizados; outros experimentam idas e vindas; um núcleo, porém, aprofundara-se na desolação.

De natureza similar, e com a mesma intenção, organizam-se apresentações da Banda Axé, da Casa da Cultura, que chega às ruas com os educadores, executando números e descrevendo como se fabricam seus instrumentos. Uma das oportunidades de vê-los deu-se na noite de 29.03.99, quando das comemorações dos **450 anos da Cidade**, recepcionando “Thomé de Souza e sua comitiva”, que desembarcavam no Porto da Barra, para instalarem o I Governo Geral.

Outra, dias antes (15.03.99), ocorreu atrás do Mercado Modelo, numa manhã de sol. Compunha, juntamente, com educadores, o **Grupo de Capoeira** e o **Axé-Busu**, a ser posteriormente descrito, a mais nova conjunção de agentes e instrumentos pedagógicos, no sentido de inovar a atração de “meninos de rua”.

Nesse dia, após um *show* de capoeira, os integrantes da **Banda Axé**, compenetrados, com suas roupas afros bem coloridas, expõem sua arte para a platéia do centro da Cidade Baixa, que pára seus afazeres corriqueiros para assisti-los. Os meninos concentram-se na execução, seguindo um maestro – como os outros, negro e comprido. Este orienta seus músicos com os braços, mãos, dedos e olhares, sinalizando a entrada e intensidade de instrumentos e sons, como convém aos regentes. Confere tudo, absorvido na função, abstrai-se do público, dos veículos que teimam em passar, dos cinegrafistas estrangeiros que registram o evento para a Embaixada Canadense.

Alguns dos músicos são os mesmos encontrados nas ruas de Itapoan, quando da ida a campo há quase dois anos atrás (novembro de 1997). Embora envoltos nos mesmos corpos, naturalmente mais crescidos, são quase irreconhecíveis. As posturas transfiguraram-se. Os gestos ágeis para agressões transmutaram-se no bater dos tambores. Os olhares “de banda”, arredios, concentram-se na figura do maestro, escapulindo, volta e meia, para conferir o encantamento da assistência. Não há camisetas emboladas, acobertando armas, nem rostos arroxeados por hematomas, tampouco esverdeados de fome e tóxico. Apresentam-se rígidos. A moleza, agora, reproduz os sons do ritmo afro que executam. Já não é a flacidez dos vencidos. Parecem ressuscitados.

A banda, ainda mais que a capoeira, fascina os jovens em situação de rua. Como se aqueles sons, tão avoengamente plantados lhes referenciassem as tribos. Duas meninas, pequenas e magras, param para apreciar. O garoto que auxilia a baiana de acarajé abandona suas responsabilidades. Ela, percebendo a sedução, não o reprime: soma às suas próprias tarefas as dele. Segue-o com os olhos, esboçando, contudo, um sorriso toda vez que constata seu o encantamento. Ela entende.

Um grupo de meninos sai do Mercado. Sem dúvida, os vendedores dali também foram abandonados pelos ajudantes. Logo, são tantos garotos e garotas que vêm (sabe-se lá de onde), que se perde o controle da composição do quadro maior. Resta a chance de observar a massa dos que já estão ali –

uns frente à banda, outros atrás, empoleirados no **Busu**. Destoando, uma menina de 10 a 11 anos, acomoda-se dentro do veículo, concentradíssima na leitura de um livro e fazendo anotações numa folha de papel cedida pela bibliotecária. Não se atém na música: parece presa em outras notas.

O *busu* que reluz

A partir de 22 de dezembro de 1998, acresce-se às cenas o já referido **Axé-Busu** — um expediente pedagógico realmente singular — (extra)vagante, nas ruas da cidade.

As 11:00 horas daquele dia, foi feita a cerimônia de inauguração. No Farol da Barra, estão presentes autoridades da política local, o corpo diretor do Axé, técnicos, educandos, jornalistas, transeuntes atraídos. O presidente da Instituição discursa, agradecendo à Prefeitura de Salvador, à Embaixada do Canadá e à DIAKONIA-Áustria, que patrocinaram a biblioteca móvel. O prefeito também fala, ressaltando a importância de alianças para promover rupturas de estereótipos e reimpressões sociais. No palquinho do teto do ônibus, quatro dos meninos da banda tocam. Embaixo, no gramado do Farol, outros doze acompanham-nos. A banda já se tornou conhecida dentro e fora da Bahia, apresentando-se em eventos isolados ou em co-participação.

Após o número, membros do Axé e seus convidados entram no veículo para conhecê-lo. Trata-se de um ônibus ornado com figuras fantásticas do universo infantil, sob um fundo azul, tão intensamente turquesa, que cintila. Nele, além da biblioteca, estão instalados a videoteca e a sala de primeiros socorros. Sua exuberância provoca impactos e atrações fulminantes a todos que o vêem, principalmente aos meninos que permaneceram incólumes às intervenções da educação de rua, já descritas. Desde então, o **Busu** roda pelo centro e periferias da cidade, seduzindo crianças e jovens em situação de rua em Salvador, bem como em municípios vizinhos. A força que emana daquele transporte incomum é visível. O Axé faz dele palanque para toda a platéia soteropolitana.

Alguns dos visitantes, naquela manhã, só cumprem o cerimonial. Outros se demoram, admirando o acervo. Sentam-se nas mesas e cadeiras, lendo os livros, conversando com a bibliotecária. Meninos que circulam por ali também vêm. Pedem à funcionária que lhes conte uma história. Há aqueles que preferem assistir um vídeo. Um desses, travesso, pergunta:

— Aqui tem comida?

— A comida daqui são os livros. A gente come eles e de quebra, viaja nas histórias, diz-lhe uma educadora.

Ambos sorriem, acomodando-se junto aos demais, para ouvir o conto.

Em algumas ocasiões, assistiu-se a ações político-pedagógicas dos educadores de rua em conjunção com aqueles que atuam no **Axé-Busu**. A primeira dessas deu-se na manhã do dia 03.03.99, em Itapoã. O ônibus pára no estacionamento lateral da principal via do bairro. Seu azul confunde-se com o do céu e o do mar. Rebrilhando sob o sol de verão, compõe a paisagem.

A bibliotecária G arruma o material nas prateleiras, desarrumadas no trajeto, destacando aquele que vai ser o núcleo da atividade do dia — a obra infantil de Monteiro Lobato. Como está próxima a data do aniversário de nascimento do escritor, várias agências e veículos culturais propagam matérias sobre sua vida e criações. Enquanto ela vai arrumando livros, móveis, conferindo o material didático, colando jornais e cartazes nas paredes e estantes, o motorista B sobe na cobertura para ligar o gerador. Sabe que o programa de hoje inclui a exibição de um filme. Abre a lateral direita, que se transforma num largo balcão de atendimento e ampla tela para os espectadores — de fora e de dentro — acompanharem.

G seleciona exemplares com capas bem coloridas e os dispõe no balcão, ajudada por um garoto da área. Este a auxilia a prender fotos e textos de — e sobre — Lobato, no fio que impede os livros de caírem

durante os percursos. Juntos, colocam uma mesa plástica na calçada com suas quatro cadeiras. Nela, organizam a distribuição de folders, que apresentam a Instituição e suas linhas de trabalho. A essa altura, os educadores da zona de Itapoã já se aproximam. São duas moças do Axé e um rapaz da FUNDAC, que trabalham em conjunto, a partir de um acordo entre as duas entidades. São orientados por uma coordenadora da área: V, com longo vínculo com o Axé.

Transeuntes se surpreendem com o ônibus que se metamorfoseia. Duas jovens paulistas, em férias, se avizinham, querendo informações sobre o trabalho. Os educadores explicam detalhadamente e as convidam a assistir a programação, que, fora a já referida, incluirá a de desenhar. Elas aceitam com entusiasmo e relatam que estavam na praia, conversando com os “pivetinhos”. Na segunda vez que usam o termo, a educadora A corrige:

— São meninos.
— Desculpe... É sem ofensas, diz uma delas.

Saem, assegurando voltar rapidamente. De fato, vêm pouco depois, a tempo de acompanhar o relato da **História do Saci**. Os dois educadores, que faziam a “ronda”, atraindo os meninos dispersos pelo bairro, retornam trazendo três deles. Um desses já estivera no Axé, no ano anterior. No Carnaval, não resistiu e voltou às ruas. Nessa manhã, expressa o conflito: quer regressar à Instituição, ao mesmo tempo em que a vida solta também o atrai.

Aos poucos, o ônibus vai se enchendo de crianças. Um jovem pai, saindo do banho de mar com suas duas filhas, é por elas puxado para perto. As meninas querem participar. Ele avalia, inseguro, e não lhes solta as mãos. A bibliotecária intervém:

— Não se preocupe! Eu cuido delas.

As duas sobem felizes e, em breve, compõem o grupo ocupado em desenhar, partilhando o material disponível com os seus companheiros. O pai acompanha o processo do lado de fora, mas as meninas não lhe dão atenção. Mais relaxado, avisa que volta dentro de uma hora para buscá-las. No seu retorno, as filhas mostram-lhe o que fizeram. Tinham produzido desenhos, que foram admirados pela bibliotecária e pelos colegas. Saem radiantes. O pai também está satisfeito e, principalmente, aliviado... Não verbalizara, mas seu receio estava explícito no rosto e nas mãos que seguravam as das crianças com firmeza.

Pouco depois, quase todos os meninos saem. V explica que é normal, que eles são muito inquietos, principalmente pela manhã:

Eles dormem até tarde, porque usam muita droga. A cola e o craque estão pesados em Itapoan.

Todavia não demoram. Tornam a entrar e retomam seus desenhos, mas não se concentram. Face à dispersão, G propõe alterar a programação, começando pelo filme, passando à história e voltando aos desenhos. Na videoteca, eles escolhem o Desfile do Axé para assistir. Distribuem-se pelas cadeiras, pelo chão, pelo balcão. Do lado de fora, na calçada, estão os mais excitados.

Entre esses está I (de 10 a 11 anos), que desacata a educadora. V lhe diz que ele volte, quando se acalmar — “só quando se acalmar!” Ele apanha um livro do balcão, desafiando, e se afasta. Volta, tenta entrar pelo balcão. Como é impedido, joga o livro dentro. De longe, joga pedras. Nenhuma chega perto. Ele parece querer mais chamar a atenção que afrontar. É a própria imagem do processo explorador-segregacionista brasileiro. Trata-se do “indiozinho”, já conhecido desde o início do processo de educação de rua em Itapoã. Um sobrevivente, perdido no pesadelo histórico que sacrificou a maior parte do seu povo.

Dois dos meninos que assistem ao vídeo, estão visivelmente drogados, além de muito sujos. A experiência de V permite-lhe o reconhecimento do seu estado e, rapidamente, pede ao motorista que compre água e lhes ofereça continuamente, buscando neutralizar os efeitos. De repente, I invade o espaço, abordando-a. Vem acompanhado de outro, que só agora vencera os efeitos da noite. Este, magrelo, cabelo descolorado, chega decidido a resgatar a garrafa de cola, que, conforme lhe informara I, tinha-lhe sido surripada por J, um dos dois “em maresia”,

— Acordei retado porque minha cola sumiu!

De fato, o frasco está sob a camiseta, no cós da bermuda de J. Antes que o conflito se acentue, a educadora aponta-lhe a porta, dizendo-lhes que resolvam “**lá fora**”. Eles obedecem. J devolve o tóxico de M, mas, quem sai lambendo é I. Reunidos, afastam-se, renovando as pedradas no Busu. P, aquele que já viveu um período institucionalizado, sai para acalmá-los. Dá certo.

Nova balbúrdia, contudo, se instala ao final da sessão do vídeo. M queria ouvir a última música da trilha sonora. Sob o efeito da droga, não apreende as explicações de G, de que a fita acaba antes que a música se complete.

Uma das educadoras explica que a menina, que chefiava a tribo de Itapoã, foi presa, há pouco tempo. Desde então, seus liderados estão revoltados, drogando-se muito — desnorteados. Revela preocupação com a disseminação do consumo. Além das gravidades comuns, segundo ela, os educadores não estão devidamente preparados para atuarem junto aos meninos usuários. Ou seja, não há o devido contraponto socioeducacional para o problema.

Começa a leitura da História do Saci, depois de uma preleção sobre o seu autor, já conhecido por alguns dos meninos. A narração da educadora é cheia de interrupções, para esclarecer perguntas, do tipo:

— E saci, existe mesmo?

— Se está no livro, é porque existe, seu trouxa!, responde o companheiro.

Concluído relato, os meninos pedem para desenhar. Distribui-se papel e lápis. Eles se concentram na atividade. G desprende as reportagens expostas, cedendo-as “para que os meninos se inspirem”. Os drogados se recusam a participar, saindo. J está muito trôpego. V, percebendo seu estado, vai atrás. Ele se deita num banco isolado da calçada, e a educadora acomoda-se junto. Conversam durante muito tempo. A princípio, J expressa-se ruidosamente, explicitando seu desconforto e irritação. O diálogo vai serenando o menino, até que ele se levanta e abraça a educadora, longamente. Voltam juntos ao **Busu**. Chegam mais dois garotos: C e R, vindos da escola. Entram ansiosos, como quem chega atrasado para uma grande festa. Desenham com ardor. Terminada a tarefa, C dança feliz, embora não haja música. Apresentando-se à “nova educadora”, mostra-lhe a cédula de identidade na carteira vazia.

Ele e seus colegas assinam e datam seus desenhos, acrescentando-lhes suas idades, conforme o pedido da bibliotecária. Ela os examina, destacando os aspectos positivos de cada uma das representações do saci. Excetuando-se a de R, S., todas as demais são monocromáticas. A sua é, também, a única com o título: SACI. Antes, ele perguntara se a palavra começava com S ou C. Ainda, diferentemente dos outros, seu desenho reproduz o saci em movimento e o coloca num cenário florestal complexo. Ele surpreendera desde a chegada. É um belo e inteligente rapazinho, participando de todas as etapas do trabalho material. Embora sereno, revelara sua vivacidade e franqueza infantis.

A manhã acaba. Os três educadores da área vão-se embora, bem como os meninos, exceto os que compõem o núcleo da tribo local. São retidos por V, para tratar de seus ferimentos. Primeiramente, ela tranca-se no gabinete médico com X. Com a prisão da líder, ele assume o vácuo da chefia. E, embora seja respeitado pelos outros, parece não ter a mesma dimensão daquela a quem sucedeu, que, conforme os

relatos, é uma figura quase mítica, heróica. X. acaba de ser libertado da Casa de Acolhimento do Menor - CAM. Esteve ali recolhido por tentativa de assalto. Há boatos que o colocam na posição de suspeito de assassinato. De acordo com tais relatos, teria incendiado um menino no Aquidabã, que tentara queimá-lo. Foi solto agora, porque sua mãe comprometeu-se a cuidar dele, pô-lo na escola. Mas ele voltou às ruas, imediatamente. As marcas que traz no corpo revelam muita agressão. Está com um olho roxo e hematomas no tórax e costas. É um belo menino e, apesar do estado e da história, mostra-se equilibrado. Narra que foi pego por um policial, que, segundo ele, supôs que ele ia arrombar uma barraca, porque estava próximo e com uma ferramenta na mão. Teria sido levado para o quartel do Flamengo e lá enforcado com uma corda, também usada para chicoteá-lo. De quebra, teria sido esmurrado.

V volta a fechar-se no gabinete, para cuidar de J.J. Diferentemente do companheiro, esse não se deixa tratar. Insulta-a com um rol de palavras agressivas e obscenas – algumas irreconhecíveis... Conclui o ato, jogando-lhe éter nos olhos, e ela, cega, impõe-lhe o limite: “*Chega! Volte quando estiver mais calmo.*” Agora, como os meninos drogados, a educadora está com os olhos injetados.

Ele se afasta rapidamente, mas ainda ouve a censura do colega e líder:

— Você xinga a tia. Quero ver você xingar um policial...!

configurando a representação maior de perigo.

A tribo se despede, depois de serem convidados para a sessão de vídeo da tarde. A diz que sim, pois está interessado em assistir o filme sobre AIDS. V. G e B limpam e arrumam tudo, preparando a biblioteca para o encontro vespertino. Ao final, sentem falta do chaveiro. Estão impossibilitados de fechar todas as portas internas e externas do veículo. J.J. não se satisfaz com as agressões e subtraiu as chaves. Antes que se acione o auxílio de algum profissional das proximidades, a tribo volta e X entra no ônibus para devolvê-las. Saem todos para o intervalo do almoço.

Adiante, a bibliotecária pára para um lanche. Nas vizinhanças, está o “indiozinho”. Mexe no conteúdo de um tonel-carrinho do lixo. Finalmente, entra e é encoberto pela imundície; misturando-se, submerge. Ali, há muito mais lixo que menino. Volta à tona, trazendo uma garrafa plástica de água mineral – de forma e tamanhos ideais para o uso de cola. Enfia-a sob a camiseta. Perto, uma jovem baiana, aproveita a pausa dos fregueses para almoçar. I senta-se junto. Muda, ela levanta-se e prepara-lhe um prato: bife, arroz e salada, num gesto que confirma a consciência humanista do Candomblé, principalmente refletida nos movimentos de proteção às crianças. Ele agradece e senta na mesma mesa de G. A seu pedido, ela lhe compra um refrigerante.

A baiana dividiu o almoço dela com você. Isto é solidariedade. Da mesma forma, nós dividimos com você o que sabemos.

É trabalho! Mas, é um trabalho de solidariedade.

E você “aprontou” a manhã toda...

Não seria mais fácil se você, também, fosse solidário?

Ele concorda. Separa parte da verdura e joga-a no chão. G diz-lhe que essa não é uma atitude solidária, pois suja a calçada que serve a todos. Ele a olha surpreso e limpa o chão. Para quem, há pouco – literalmente –, confundia-se com os despejos urbanos na vasilha do lixo local, o conceito de higiene pública (solidária) provavelmente revela-se similar. Seguramente, nosso “indiozinho” precisa de mais tempo para internalizar a lição com profundidade. Séculos de referências de monturo requerem transfigurações que exigem mais que anunciação. Mas tem-se logo um *avant-première* do processo, com a chegada de um seu amigo, fazendo-o dividir seu refrigerante. Derrama a metade no frasco resgatado, e como o quer para outros usos, fica com esse e entrega a garrafa ao companheiro.

l, A, M, J, JJ – núcleo da tribo de Itapoã – são dramáticas personagens construídas pela História. Apesar da pouca idade, refletem a violência que recai sobre os componentes da pobreza provocada, condenando-os. Dos cinco, apenas X aparenta uma estruturação, mesmo exposto e experimentando tantas sevícias. Os demais estão destroçados. Parecem viver imersos no coma da cola, que lhes permite abstraírem-se do real. Cheirando como quem mergulha, são afogados às avessas, que se lançam nas profundezas em busca de ar. l já vive um estágio superior (?). Não se satisfazendo em farejar o tóxico, come-o! (– é comido). Resiste às abordagens dos educadores. As atividades com que buscam atraí-lo parecem não ecoar nele; quando muito, digere-as, entre uma e outra lambida ou chupada de cola – como se fosse um sorvete (ou um beijo) – que lhe entorpece os sentidos e lhe aplaca a arquetípica dor.

Há anos está nas ruas, acuado. Na ida a campo (27.11.97), já se tinha travando conhecimento com ele. Àquela altura, embora muito pequeno, mostrou-se mais arredio e hostil. Nesta ocasião, esses comportamentos mantêm-se, oscilantes com os de “ensaios de civilidade”. Entretanto, os contatos amiudados com os educadores não foram, ainda, capazes de dissipar as neblinas de sua origem. Não se conhece seu referencial de família ou qualquer endereço. Só tem o nome: l corporificando o personagem de dos Anjos(1995:205).³

Da sessão matinal, apreende-se a perspectiva da potencial inversão da História re(de)pressiva sobre os estratos expropriados, na medida em que, apesar dos dramáticos episódios, tende a romper a inércia de participantes e espectadores. É o caso dos transeuntes, que, ultrapassado o espasmo da surpresa, aplaudem as iniciativas de educação e esboçam atitudes colaborativas. Como a de uma dentista do bairro, que se oferece para atender os meninos na sua clínica. Ou como a do proprietário de uma locadora de fitas de vídeo, que disponibiliza seu acervo como empréstimo ao programa de rua. Ou, ainda, como a de um dos líderes da tradicional Colônia de Pescadores, que se oferece para ministrar palestras sobre a história do bairro e faculta as instalações da Entidade para o uso educativo. Ou, simplesmente (?), como a do rapaz, que, mesmo inquieto, permite que suas filhas convivam e compartilhem de jogos e brincadeiras direcionados às crianças de rua, rompendo a apartação entre elas.

Noutra ocasião, 15.03.99, outras ações educativas com o uso do ônibus-biblioteca foram acompanhadas. Naquela manhã, a programação incluía as apresentações do **Grupo de Capoeira**, da **Banda Axé**, já descritas, e a disponibilidade do acervo de livros e filmes: mas o núcleo era uma palestra, sobre **doenças sexualmente transmissíveis**, para as crianças das ruas da Cidade Baixa.

A organização do evento fora mudada intempestivamente, em virtude da chegada daquele casal, representante da Embaixada do Canadá. A definição anterior pautava-se naquela mesma de Itapoan, de incentivo à leitura e à criatividade como elementos integrativos, a partir da obra de Monteiro Lobato. A presença do par de estrangeiros e da sua disposição de filmar e fotografar o programa redefiniu a proposta, enriquecendo-a com essas de maior intensidade plástica. Daí a aula sobre DSTs e o show de capoeira e música. A flexibilidade institucional em produzir enredos impressiona, da mesma forma como sua capacidade de se estampar, condizente com a era da imagem. Pondo-se e repondo-se nos palcos, angaria apoios técnicos e financeiros, ao tempo em que reimprime reflexões políticas acerca da problemática da infância em situação de risco e de novos marcos teórico-metodológicos, para reverter sua exposição.

Acomodados no chão, bancos e mesas da biblioteca, sete meninos e cinco meninas compõem o grupo inicial que acompanha a explanação do profissional da Unidade de Saúde do Axé. Este utiliza cartazes coloridos, apropriados para a platéia juvenil. São ilustrações de corpos humanos ou figurações destes e da suas partes reprodutivas, mas humanizadas – como a de um pênis com olhos, boca e nariz. As gravuras constituem um bloco, que ele vai desenrolando à medida que fala. Cada página exhibe um subtema específico: o corpo do homem, o da mulher, o sistema reprodutor masculino, o feminino, a representação gráfica da sífilis, da gonorréia, do câncer de útero, etc. Trata-se de uma pedagogia muito simples, requerendo material pouco e leve, mas

exige experiência em comunicação, e o médico-educador tem-na. Ele vai envolvendo a garotada, instigando-a à participação.

Por fim, promove um jogo. De um lado, os meninos; do outro, as meninas. O educador faz perguntas e os dois times vão respondendo. Apesar da “proteção do juiz” à equipe feminina, o resultado é amplamente favorável aos meninos: 30 x 10 pontos, reproduzindo a maior liberdade cultural das vivências e discussões do universo masculino, no que diz respeito às questões da sexualidade.

Lá fora, a fotógrafa e o cinegrafista canadenses registram todas as etapas da sessão. Ali também estão os meninos da capoeira que, com seus trajes brancos, começam os preparativos para entrar em cena, mudando o foco das câmeras. Depois deles, será a vez da banda. A coordenadora geral acompanha parte do espetáculo. Uma técnica serve de intérprete para o casal de diplomatas. O gerente da Casa da Cultura também segue cuidadoso o desenrolar das atividades, bem como o instrutor de dança, o de capoeira, a coordenadora de rua do local e seus educadores. Além desses, ainda estão presentes a bibliotecária e o motorista do Axé-Busu, a coordenadora de rua de Itapoã e outros educadores. Todos a postos, atentos.

Como as experiências públicas já descritas, a assistência revela pasmo e encantamento. Os adultos que seguiam para os seus afazeres retardam-se, observando o que podem da seqüência de exposições. O tráfego torna-se lento, na medida em que motoristas e passageiros se intrigam com as funções. Contudo, não se ouvem buzinas de protesto. Meninos brotam às pencas, como se, de repente, soasse o sino que anuncia a Ressurreição, quebrando a guarda, e todas as portas que os contiveram, durante toda a “Semana Santa”, se abrissem num só instante.

Dimensionando alguns resultados

A postura dos profissionais do Axé nem sempre é segura e eficaz. Faltam experiência e sangue frio a alguns, para o enfrentamento de situações freqüentemente tão adversas. Ilustrando a complexidade que a realidade impõe à intercessão na rua, a certa altura, na zona da Barra, uma educadora negociou com um pequeno grupo de meninos algo contestável pelos seus próprios pares. Eles foram atraídos para as atividades, mas não só portavam drogas como as usavam no momento. Ela propôs que eles lhe entregassem as garrafas de cola antes da entrada, comprometendo-se a devolvê-las ao término da sessão. Queria aproveitar a oportunidade do encontro, ganhar tempo e provocar a chance de, construindo ações, reverter o sentido do pacto, não restituindo o tóxico. Alguns dos seus companheiros, não atinando para o espaço criado de contato inicial com os garotos, discordaram, alegando que a atitude era permissiva e legitimava as drogas.

Mesmo com o processo contínuo de formação – voltado para a sensibilização político-social e para a compreensão psicopedagógica, que subsidiam o discernimento da acolhida, e o estabelecimento de limites, bem como a capacidade de múltipla observação e agilidade de intervenção nos conflitos –, nem todos são capazes de promover respostas às complexas e aviltantes circunstâncias vividas pelas crianças-refugos.

No que diz respeito à habilidade de se remodelar, o Axé parece ser dotado de potencial inesgotável. A partir da perspicácia em apreender os elementos que anunciam a dinâmica societária, inclusive nos aspectos relativos ao espaço público e midiático, amolda-se à conjuntura e a cenários diversos.

Uma das técnicas da Cidade Baixa revela a dimensão do impacto do Busu na educação de rua. Segundo seu depoimento, a sedução exercida pela misteriosa presença dos educadores de primeira

geração está desvanecida. Aqueles que resistiram ao seu poder de atração requerem outros meios que lhes quebrem a resistência. O **Busu** ganha esse significado, rompendo o ciclo da inércia, reacendendo o fascínio. Amalgamando-se com exibições dos grupos de meninos institucionalizados, que se apresentam aos ex-colegas, tem uma força praticamente irresistível. Os capoeiristas, os músicos-dançarinos da Banda, fazendo seus shows ou, simplesmente, ajudando no contato com “os da rua”, ilustram a possibilidade de esses darem o salto integrador. Conhecendo a dinâmica, a linguagem, as leis das ruas, são reconhecidos e admirados. De segregados e perseguidos, metamorfoseiam-se. Estão bem vestidos, representando uma instituição, capacitados artisticamente – **identificados** – e, por isso, aplaudidos. São a própria imagem do sucesso. Os da Oficina de papel reciclado, expondo sua mágica para transformar lixo em arte, não podendo terminar a produção na rua, convidam os ex-colegas para assistir às etapas restantes de execução na Unidade. O incitamento dos meninos institucionalizados é muito mais estimulante do que o de qualquer mobilizador adulto, na medida em que a identificação provoca confiança e empatia imediatas, representando um modelo palpável a perseguir.

Esses quadros são remontagens vivas das biografias daqueles pequenos atores que se apresentam, demonstrando a potencialidade dos demais. Como os que os assistem, viveram o drama das ruas e, através da participação nos laboratórios pedagógicos (culturais, psicológicos, socializantes), “humanizaram-se”. Estão aptos a compor as cenas políticas dos formadores de opinião – e o fazem. Inscrevem-se nas teias de solidariedade, que tecem as tramas dos mobilizadores sociais. Estampam a consciência e o gosto da vitória, com expressões similares à captada no rosto do educador, que conduziu dois meninos para a Casa da Cultura, a seguir exposta.

O outro lado político das ações de rua se revela não só a partir da oferta de espetáculos dessa natureza aos que ali estão ou passam. E sim, também, pelas articulações que são promovidas com os grupos instituídos no local. Exemplos dessas ações são aquelas que “simplesmente” implementam a cooptação de adeptos, quando se lhes solicita apoio para a guarda do material pedagógico. Outro, mais complexo, é o estreitamento desse tipo de parceria com membros das entidades das zonas onde se dão as intervenções educacionais. Típica é a aliança firmada com o líder da associação de pescadores de Itapoã, que se prontifica a relatar aos garotos dali os elementos da história do bairro. Assim, não só lhes reforça a integração como, também, estende a responsabilidade daqueles adultos em relação aos meninos. Ao criar laços, desarma-os.

Mais sofisticada é a ocorrida na Barra. Segundo o Educador G. (entrevista em 04.05.98), o trabalho nos logradouros do bairro, junto à comunidade ali inserida, já vinha sendo feito, mas sem sucesso. Suas interferências, limitando-se aos meninos, permaneciam ocultas, ou mesmo clandestinas. Daí ter-se difundido a imagem do Axé como a de um potencial inimigo, reforçador daqueles já assim referenciados. Os educadores locais promoveram a reconfiguração, expondo-se aos representantes da Associação de Moradores e da Administração Regional, que descentraliza a da Prefeitura Municipal. Um terceiro grupo contatado foi o dos barraqueiros da zona. Em paralelo, o Centro de Formação ocupava-se em reciclar policiais, posteriormente alocados em pontos diversos da cidade, inclusive naquele bairro, a pedido do Axé, junto ao Comandante da Polícia Militar.

O resultado dessas parcerias foram ações múltiplas, mas conjuntas, das entidades, dissipando o conflito latente. A rede criada, por outro lado, propiciou uma maior divulgação do Axé entre os moradores e os que ali trabalham, reduzindo a agressividade de todos em relação aos meninos, facilitando-lhe a transformação – desconstruindo a guerra.

A atuação na Barra resultou na identificação de meninos de outros municípios, principalmente de Feira de Santana. Só nesse bairro, cadastraram-se quatorze jovens feirenses, o que provocou uma maior aproximação com entidades de Feira – o Juizado de Menores, Universidade Estadual de Feira de Santana, a Fazenda do Menor, que é a maior organização dali, e outras. No âmbito de Salvador, além dos representantes do Axé, havia os da FUNDAC e do Conselho Tutelar.

As informações sobre os meninos, suas famílias, e a rede clandestina de transporte que os trazia foram repassadas pelo Axé, de forma que este continuou seu trabalho em Salvador, mas contando com o suporte das autoridades da cidade vizinha. A aproximação qualificou melhor o exercício das organizações dessa natureza, que perdem o cunho assistencialista e, gradativamente, influenciam os municípios que as circundam, reforçando a rede.

De modo similar, a atuação da pedagogia de rua atingiu Candeias, Simões Filho e outros espaços do estado, do Brasil e do exterior. Em outra oportunidade (06.05.98) o mesmo educador G descreveu a interferência do Axé no trato do fenômeno nos Estados Unidos, em países europeus e africanos.

A difícil situação angolana, só para citar um exemplo marcante, fez com que o UNICEF estimulasse o Axé a se aproximar do governo desse país. Através do Protocolo de Cooperação Técnica Brasil-Angola, as oportunidades foram amiudadas, experimentando-se várias etapas. Na primeira, uma equipe de três técnicos baianos, seguiu para lá, inclusive o ex-coordenador pedagógico da Instituição. Foram para compor um diagnóstico e conferir as possibilidades da conjunção de esforços. Na seguinte, educadores daquele país vieram conhecer a **Educação de rua**, por determinação do seu Ministério da Assistência e Reinserção Social. Por fim, o educador entrevistado é levado a Luanda, para participar do Segundo Seminário Nacional de Educação de Rua, em abril em 1998, que contou com representantes de nove províncias, ONGs e entidades religiosas.

Àquela altura, o governo angolano escolheu a experiência do Axé para referenciar a estruturação de um programa de educação de rua, considerada prioritária e emergencial, em consequência da destruição provocada pelo contínuo estado de guerra que atinge milhares de lares e comunidades. Os contingentes infanto-juvenis vitimizados não paravam de chegar à capital, fugindo das zonas de conflito, retirados (ou perdidos) dos pais, recrutados para as guerrilhas. Todos traumatizados, muitos mutilados, disputam o espaço urbano para a execução de pequenos serviços e furtos, ou competindo pelo lixo. A brutalidade é o único excesso.

Lá, o Axé instruiu como fazer uma pedagogia de reintegração, dividindo as tarefas entre as organizações disponíveis, de modo a propiciar maior entrosamento entre elas, eficácia e menores dispêndios financeiros e de tempo. Uma encarrega-se da educação de rua, outras ficam na retaguarda, promovendo atividades culturais, de recontato com as famílias dispersas ou de constituição de casais, compondo e recompondo laços societários dos grupos errantes. A proposta básica levada pelo Axé, para fundamentar as ações, é a dos **direitos humanos**, num espaço onde a vida, perdendo qualquer valor, tem sido alvo de toda sorte de violências, nas últimas décadas.

Ao longo dos anos de exercício, a **pedagogia de rua** provocou mudanças no cenário de Salvador, de outras cidades e países, que aprenderam a prática, promovendo o retorno de meninos à vida institucionalizada e – quem sabe o quanto? – retendo o fluxo de novos despejos. Contudo, para muitos dos transfigurados em escória, parece ser demasiadamente tarde (como no caso do “indiozinho”), e a varredura se coloca como implacável.

Notas:

² Pagliaro (1996: 1.512), revela o crescimento dos homicídios entre as causas de morte violenta de meninos de 10 a 19 anos, no município de São Paulo: em 1970, 15,2%; 1980, 28,8%; 1990, 48,7%; 1994, 53,4%. Em Salvador, no ano de 1997, o assassinato de garotos entre 15 e 19 anos significou o índice de 67,8% dos óbitos por causas violentas (UNI-Bahia, 1998: Anexo I - T.24).

³ Trata-se do soneto escrito por Augusto dos Anjos, em 1909, que, como outros exemplos de sua obra, tornaram-no maldito.

Lázaro da Pátria

Filho podre de antigos Goitacases,
Em qualquer parte onde a cabeça ponha,
Deixa circunferências de peçonha
Marcas oriundas de úlceras e antrazes.

Todas cinocéfalos vorazes
Cheiram seu corpo. À noite, quando sonha,
Sente no tórax a pressão medonha
Do bruto embate férreo das tenazes.

Mostra aos montes e aos rígidos rochedos
A hedionda elefantíases dos dedos...
Há um cansaço no Cosmos... Anoi-tece.

Riem as meretrizes no Cassino,
E o Lázaro caminha em seu destino
Para um fim que ele mesmo desconhece!

CAPÍTULO V
INSTITUCIONALIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Canteiro dos Desejos

Limpendo o chão

O “Canteiro” é a unidade destinada ao reforço social e psicopedagógico de crianças de 5 a 12 anos e o faz, principalmente, através de atividades lúdicas, culturais e de letramento, conforme a linha educacional do Axé. Sua base material compreende utensílios didáticos básicos, petrechos para reciclagem e muitos livros. Em 1999, estavam matriculadas 85 crianças, distribuídas nos turnos matutino e vespertino, em três turmas cada, conforme a faixa etária: os pequenos, de 5 a 7 anos; os médios, de 8 a 10 anos; e os maiores de 11 anos. O número de meninos é ligeiramente superior ao de meninas, o que tanto pode refletir a pirâmide populacional, quanto a maior exposição dos primeiros.

No início de de 1999, o Canteiro mudou-se para o bairro do Rio Vermelho, para a mesma rua do Centro de Formação, o que intensificou a comunicação entre ambos. Nas primeiras semanas de instalação no novo endereço, funcionários da Casa buscavam apoio dos colegas do Centro, frente às dificuldades corriqueiras das circunstâncias. Iam com mais frequência trocar informações com os técnicos da biblioteca do Centro e recolher novos títulos para a sua, setorial.

Em termos de recursos humanos, a Unidade contava com uma gerente, que ocupava o cargo há dois anos. Trata-se de uma técnica comprometida sócio e politicamente, com a substância adquirida em cursos universitários de graduação e especialização e na experiência de educação comunitária e de rua. É irrequieta e atenta a tudo. Embora sem turbulência, confere o desempenho dos educadores, as atitudes das crianças, conhecendo suas famílias e histórias de vida, administra a casa, improvisando soluções frente às ocorrências eventuais, em geral de natureza agressiva. Parece ter mil olhos e outras tantas mãos: *“Você não foi calçar a sandália. Onde ela está?”*, diz para um menino raquítico, que vaga pela sala, enquanto espera a hora da refeição matinal. Ele descalçou-se para não molhar o chão. Volta, observa se as sandálias já secaram, e as põe. Ela confere todos os seus movimentos, enquanto se ocupa com duas ou três coisas mais.

Naquela primeira ocasião de coleta de dados, chovia torrencialmente, a ponto de parte das crianças não chegar no horário estabelecido. A faxineira também não chegou. Daí, a gerente cumprir essas funções, além das suas próprias. Recebia os meninos, conferindo-lhes as condições, orientando-os para enxugarem os calçados, arrumava mesas e cadeiras para servir o café e, quando esse foi concluído, voltou a empilhá-las num dos lados do pátio coberto, que, de refeitório, transmuta-se em palco, rapidamente.

Apesar da chuva que inunda a rua, do movimento de trinta crianças comendo e bebendo, o lugar está limpo. Ainda assim, ela passa um pano nos móveis e varre o chão, deixando-o impecável para a atividade que vai ser desenvolvida logo a seguir.

Para as tarefas de apoio administrativo, há uma secretária que, mesmo sempre muito atarefada, canta o tempo todo, só parando para atender ao telefone, aos colegas ou às crianças. Além da faxineira já mencionada, há um rapaz, principalmente ocupado em controlar o portão da frente. Para preparar as refeições, o Canteiro conta com uma cozinheira e sua auxiliar. Nas funções psico-pedagó-

gicas estão seis arte-educadores, seis auxiliares de ensino, divididos nos turnos matutino e vespertino. Duas vezes por semana, duas psicólogas, contratadas por um projeto específico do Axé, vão ao Canteiro. Aí acompanham o desenvolvimento dos meninos, apóiam e orientam o corpo docente nos casos mais emergenciais ou drásticos, normalmente resultantes de violências sofridas pela criança, transmutadas em apatia, inquietude ou em comportamentos agressivos.

A casa é térrea, com um pequeno jardim na frente. Contrariando o corriqueiro, na Unidade há mais “canteiro” que “jardim”. Excetuando o horário de saída, quando dois ou três garotos brincam nessa área, raramente se vêem crianças por ali. Não só pelo controle exercido pelo porteiro, mas, seguramente, pelo fato de as outras áreas lhes serem mais atraentes. São mais amplas e alegres, limpíssimas, embora de uma simplicidade quase franciscana. Aliás, esse parece ser o espírito que guarda a Casa, pois, na sala de entrada, há um pequeno nicho, com uma imagem estilizada de São Francisco e seus pássaros, com feições infantis e negróides, apesar do hábito e do corte de cabelo de monge. Ao lado, uma caneca com água, na qual, há pouco, uma funcionária pôs pequenas flores.

Ali, num mural, estão afixadas cópias de documentos e de notícias sobre a Unidade e de temas de interesse. Entre essas, uma carta do presidente da Instituição, louvando as educadoras no Dia Internacional da Mulher. Algumas fotos registram a ida da gerente e de duas das crianças da Casa à Costa Rica, onde participaram do **Encontro Mil Pezinhos na Ponte** (A Thousand Little Feet on the Bridge Project), em janeiro de 1998, projeto cujo escopo é o de, estabelecendo relações entre crianças de culturas, etnias e condições sociais diversas, desenvolver a consciência e a solidariedade. Também há roteiros e rotinas de trabalho.

Ao mesmo tempo em que funciona como expositor, o painel isola um pequeno espaço da sala, dando-lhe privacidade. Aí estão arrumadas umas poucas cadeiras, eventualmente ocupadas por educadores e meninos, ou pelos seus responsáveis, quando se fazem necessárias conversas mais reservadas. Nesse canto da sala, estão empilhadas grandes caixas de panetone (doadas por uma empresa), alimento que tem acompanhado o café com leite matutino e o lanche da tarde nas últimas semanas, com uma frequência maior do que a garotada desejaria, para não perder a validade.

Contígua, está a sala da secretaria-diretoria. Sua pequenez mal comporta a carteira da secretária, a mesinha do telefone, um armário de aço, a copiadora miúda, cercada de cadeiras com pilhas de caixas da produção didática. Mais para dentro, há um pequeno almoxarifado, cozinha e dispensa, uma biblioteca muita sortida, uma brinquedoteca repleta dos brinquedos ali feitos. Além dos banheiros masculinos e femininos, há um lavabo, usado pelos meninos para lavar as mãos antes das refeições e, depois destas, para escovarem os dentes. No mesmo espaço, há um pequeno armário, onde estão guardados os objetos de higiene pessoal das crianças, e uma “arara” com os cabides de toalhas, marcadas com os nomes dos educandos.

Nas três salas de atividades, as produções infantis decoram as paredes. Na destinada aos menores – 5 a 7 anos –, os desenhos compõem um mosaico, onde predominam os órgãos reprodutores humanos, resultantes das últimas pesquisas desenvolvidas pela turma, abordando sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis. Noutra, arrumadas em prateleiras nas paredes, estão expostas peças de artesanato feitas pelas crianças. São objetos produzidos com papel reciclado: porta-retratos, caixas, cestinhas. Além dessas dependências, há o pátio coberto, onde o pulsar da Unidade se faz ouvir mais fortemente.

Em vários pontos da Casa, vêem-se desenhos, recriados sob a inspiração das obras de Picasso. Algumas reproduções das criações do artista foram doadas por um museu espanhol, onde estão muitas das peças por ele realizadas. Com esse material, os educadores instigaram os pequenos à pesquisa. Seus desenhos viraram estampas que coloreem cartões, gravuras e camisetas, alguns expedidos para o museu, num agradecimento envaidecido. Os cartões, confeccionados na unidade de papel reciclado do Axé, a partir dos desenhos das crianças do Canteiro, foram também endereçados a famílias espanholas, que os tinham presenteado com as pastas e escovas de dentes, hoje, disponíveis.

Além do desenho da frente, estão gravadas estrofes de Walt Wintman e mensagens dos meninos em português e espanhol. Segundo relatam alguns educadores, tais recriações e iniciativas causaram admiração àqueles que os receberam. Os contatos entre a Casa, as famílias e o museu foram estabelecidos por uma técnica daquele país, que, morando aqui, desempenha papel voluntário na Unidade. Sempre que ela volta à sua terra, divulga o trabalho do Canteiro e busca apoio.

De forma similar, foi feito um acordo entre o Axé e o Museu de Arte Contemporânea de Nova York, com o apoio da Universidade Federal da Bahia, propiciando a vinda de figuras internacionais das artes plásticas, que vivenciaram a cultura e o povo de Salvador, no correr de 1999 e 2000. Através desse projeto, cerca de duas dezenas de pintores e escultores vêm buscar inspiração para trabalhar, sendo guiados por educandos do Axé. Estudantes das áreas de Letras, Artes e Comunicação da UFBA – que dominam algumas línguas, inglês, principalmente – foram treinados para serem intérpretes, pela professora Liv Sovik.

É o programa **Quiétude da Terra**, cuja intenção é a troca de experiências artísticas e socioculturais, que deve redundar em exposições dos artistas e dos meninos em Salvador, Rio de Janeiro e Nova York, além de um número especial da maior revista americana de arte contemporânea – a **Art Journal**, de Nova York.

A semeadura

A rotina do Canteiro dos Desejos não é rígida – (trata-se de um canteiro, não de um jardim) –, mas denota roteiros organizados e disciplina, fundados no arcabouço teórico-metodológico da Instituição-mãe, propiciando um ambiente agradável. Isso, somado à prática do respeito mútuo, da expansão da criatividade estética e dos afetos, conduz a uma aprendizagem mais autônoma e profunda; as crianças se sentem felizes. Daí – e também embasando a noção cidadã – foram estabelecidas as regras, que são sempre cobradas, visando a preservar a convivência fraterna, o imóvel e os materiais, além de facilitar o desenvolvimento cognitivo e a auto-estima.

A rotina começa às 8:00 horas, com o café da manhã, implicando a presença antecipada da gerente, do porteiro e do pessoal da cozinha – pelo menos – para o acolhimento dos meninos. Eles, à medida que vão chegando, lavam as mãos e se sentam nas mesas do pátio, esperando o momento da primeira refeição, composta de café com leite e pão, ou um mingau ou panetone. Nas épocas de fartura, há vitamina de leite, chocolate e banana, que é muito apreciada. À medida que vão acabando, os garotos levantam-se com suas xícaras, pratos e talheres e passam-nos à auxiliar de cozinha, através de uma janela. Vão em ordem. Numa das manhãs, observou-se que um menino faz sua entrega, mas não saiu da fila, interrompendo o processo. A menina que o segue solicita:

— Dá licença.

Ele não se move. Ela insiste:

— Dá licença? Ele, absorto, parece não registrar. Ela perde a elegância:

— Licença, pô!!!

Não é preciso que o educador interfira; o garoto “acorda”, abre passagem, e a fila flui sem mais incidentes. Nessa mesma manhã, registrou-se que, de quatro crianças que foram ao sanitário, três delas tiveram o cuidado de apagar a luz na saída. O último foi cobrado por uma das auxiliares:

— Você é novo aqui, mas precisa se habituar a ter cuidado e não desperdiçar nada, para não faltar depois.

A etapa seguinte é a higiene dos dentes. Todos os meninos voltam ao lavabo, retiram suas escovas do armário, usam-nas, lavam-nas e as repõem no lugar. Nesse ínterim, o pátio é arrumado e varrido. Dois meninos se dispõem a ajudar a empilhar os móveis num canto. Alimentados, vão para suas salas, atendendo aos chamados dos seus respectivos educadores.

Naquele dia, o pátio seria ocupado pelas crianças da turma de 8 a 10 anos. São quinze, orientadas por um par de educadores que, seguindo o programa traçado em 1998, estão estudando as raças e culturas que embasam a nacionalidade. Começaram pelas dos índios, conhecendo suas expressões artístico-culturais, reconhecendo esses elementos na vivência atual e conferindo seu papel na História do Brasil. Nas salas de aula, estão expostos alguns trabalhos que os meninos produziram sobre as temáticas.

De forma similar, enveredaram nas contribuições ibéricas para o País. Apesar das candentes referências provocadas pela aproximação da Unidade com a Espanha, o predomínio das análises feitas – naturalmente – referem-se à cultura portuguesa, fundamental na dinâmica colonizadora, inclusive no aspecto lingüístico, ponto essencial na pedagogia e do respaldo ao letramento, um dos núcleos do Canteiro.

Fundamentos do trabalho

A educação praticada espelha fidelidade aos modelos gerais do Axé, estruturados a partir da tríplice perspectiva de considerar os pequenos como sujeitos de **direitos, cognoscentes e desejantes**, compondo o truísmo institucional. Nesse sentido, embora esporadicamente, escasseiam recursos didáticos essenciais, os procedimentos pedagógicos, fundados na formação dos educadores e nas diretrizes emanadas do humanismo, ampliam as condições de condução criativa e respeitosa.

Em decorrência, a preocupação com a qualidade do ensino, com a ética dos direitos humanos nas relações e o comprometimento com a promoção sociointegradora é contínua e evidenciada no cabedal das atividades oferecidas e na cobrança disciplinar capazes de promover a afetividade e proteger os bens materiais. O cuidado com as instalações e equipamentos reverte-se em auto-estima e no senso de coletivismo. Estabelece, ainda, um ambiente agradável, cuja harmonia só é rompida por atitudes hostis apresentadas por alguma das crianças.

Essas ocorrem, mais freqüentemente, nas segundas e sextas-feiras, em virtude dos acontecimentos vividos (ou de sua perspectiva) nos finais de semana, quando nem todos os meninos dispõem do afeto respeitoso do Canteiro. Esses, submetidos à fome e à aridez sociocultural, são impelidos às ruas, em busca de alimento e lazer, o que os expõe a violências variadas – porque sumiram (de casa) e surgiram (nas ruas).

Sobre isso, as questões mais banais dizem respeito a reações esboçadas quanto às normas, mormente àquelas relativas aos gastos abusivos do material e no uso de água e luz, provenientes, mais freqüentemente, dos novatos, como se salientou. Os educadores põem limites nítidos, e os colegas veteranos dão o exemplo. Logo o hábito de fechar torneiras e apagar luzes é incorporado. A maior tolerância refere-se ao trato com os livros da biblioteca: o mau-trato é visto como fase de desenvolvimento.

Têm meninos que rasgam os livros. Isto, também, faz parte do show. Os filhos da gente, quando são menores, engolem livros. Rasgam e comem os livros. Depois, eles fazem um outro tipo de vínculo, e de estruturação com esse objeto (Gerente do Canteiro. Entrevista, em 12 de abril de 1999).

Por força dos numerosos incidentes dessa natureza, a Unidade está aprimorando sua capacidade de restauração do acervo.

Outro exemplo das dificuldades diárias é o da indisponibilidade ensaiada por alguns para as atividades, nos “*Não vou fazer!*”, “*Não quero!*”, ou “*Não sei!*” Normalmente, basta uma breve insistência para provocar mudanças nessas atitudes. Às vezes, porém, a recusa se prolonga. Algumas crianças levam semanas adaptando-se, até se disporem a entrar em suas salas. Essas – e outras que vivem indisposições ocasionais – são administradas com tato. Os meninos gastam seu tempo acompanhando um educador, o que lhes provoca maior empatia. Enquanto perdura a resistência, os profissionais investem na segurança dos pequenos, aninhando-os, ao mesmo tempo que os estimulam. Nesse caso, eles terminam integrando-se ao seu grupo. No primeiro exemplo, o produto acaba por sair. Se sua condição de qualidade não está boa, a criança é levada a desmanchá-lo, a refazê-lo, até atingir um padrão aceitável.

Tal procedimento humaniza-a, porque a faz ouvir o **Outro** – ver-se no outro –, percebendo-o como um crítico empenhado em seu crescimento. A intenção é, ainda, lutar contra a tendência falsamente, protetora de parte da sociedade, que, difundindo a imagem de menor capacidade dos setores populares, retiram-lhe a dignidade, solidificando a apartação. “*A gente tem que fazer isso com eles, senão ninguém vai transformar realidade nenhuma.*” (Idem).

A frequência com que situações mais graves ocorre é menor que a esperada, considerando a exposição desses garotos e garotas a elementos sociais de extrema brutalidade. A violência, tanto física como socioeconômica, cultural e psicológica, geralmente, precede seu nascimento, fazendo-os experimentá-la através das vivências acumuladas pelos membros que os antecedem na família e propiciando sua vinda ao mundo já sob os auspícios da desolação. A agressividade estruturante da nacionalidade vitimiza gerações de carentes e é desprovida de qualquer senso seletivo, não poupando sequer aqueles que, naturalmente, requerem maior proteção.

A “terapêutica” do Canteiro, centrada no respeito, na afetividade, na promoção da infância através do lúdico e do fantasiar e no estabelecimento de limites, nem sempre é suficientemente estruturante. Há casos que requerem interferência nas famílias, e aí são escassas as condições institucionais.

As expressões brutais mais corriqueiras resultam do repasse dos padrões para as crianças, que agridem os companheiros. Nas primeiras horas da coleta de dados, observou-se um caso exemplar. Uma auxiliar de ensino deixa a sala dos menores, com uma chorosa menininha nos braços, devido à investida grosseira de um dos seus colegas. Esse, desde que chegou há um ano atrás, escuda-se numa impermeabilidade quase inexpugnável. Revela-se principalmente pela irascibilidade, “herdada” do pai, que o “educa” através dos maus tratos. Nas últimas semanas, o motivo dos espancamentos é o fato de o filho não ter, ainda, “decorado o alfabeto”.

Embora compreendido, seu comportamento é combatido, sendo alvo de constantes intervenções dos educadores, da gerente e, mais recentemente, das psicólogas. Por meio do diálogo psicopedagógico, busca-se atravessar a crosta sob a qual ele se protege, apresentando-lhe outros modelos estruturantes e, conseqüentemente, outras formas de expressão e de convivência. O que a Casa encaminha são tentativas de,

[...]através do diálogo e das atividades de representação do simbólico, romper esse esquema que é feito na família, na comunidade e na sociedade, pelo qual a porrada resolve todos os problemas [...]. Então, é o maior dando no menor e assim vai[...] – uma escala de agressividade (Idem).

Além dos procedimentos de conversa reveladora, os educadores construíram outros “tratamentos”. Às vezes, o diálogo educador-educando é precedido pela construção de um espaço-tempo que

permita a reflexão dos pequenos agressores. São deixados sozinhos na **cadeira do pensamento**, que é qualquer uma da Casa, contanto que alocada em um ambiente que propicie reflexão. Ali, eles ficam enquanto quiserem, até saberem as próprias respostas e se sentirem capazes de falar e ouvir explicações. Conforme depoimentos, o estratagema tem produzido bons resultados.

Em outros momentos, mais agitados, quando pairam os “*Vou pegar! Vou bater! Vou quebrar a cara...!*”, o educador leva o zangado para uma “turnê no chuveiro” – “hidroterapia” – para que ele se acalme, para que “lave e bote a fúria pelo ralo à fora”. Ressalte-se que, cadeira e chuveiro não são usados como revanche. Nem educadores nem educandos os vêem como punição ou mesmo advertência. A imagem é de que são meios capazes de interromper impulsos inconvenientes, abruptos e incontroláveis. O banho, particularmente, tem tal significado, na medida em que seu hábito, enraizado na cultura brasileira, extrapola a necessidade de higiene corporal, atingindo a expressão de relaxamento prazeroso e acalentador, com potencialidade para expurgar males da passionalidade, “exorcizar os espíritos malignos”. A “viagem ao banheiro” identifica-se mais com um ritual litúrgico de purificação.

Efetivamente, os casos de mais difícil reversão refletem ausência de pai ou mãe ou de problemas mentais deles. Nessas circunstâncias, a capacidade de intervenção é quase nula, se a família não se predispõe a buscar soluções para modificar o seu comportamento, criando uma ambiência mais favorável aos meninos. Dessa forma, apenas sobram as possibilidades de reforço ao educando, para o enfrentamento do seu drama doméstico. A direção dada à **resiliência**.

Diferentemente de suas companheiras etárias de outras categorias econômicas e socioculturais, as crianças da Casa provêm de famílias de múltiplas e complexas carências, inclusive e naturalmente, as de natureza educacional. Enquanto os estratos médios e altos se inserem em ambientes repletos de mensagens e textos escritos, expostos em formas e intensidade incomensuráveis – facultando-lhes o amadurecimento –, os filhos da pobreza refletem a mesquinhez da convivência com a simbologia gráfica. Seus pais, semi-analfabetos ou analfabetos, promovem a sua sociabilidade através de oferta cognitiva baseada na leitura oral e cromática, predominantemente. O letramento, retardado e empobrecido, minimiza as chances de desenvolvimento em aspectos intelectivos e sociais. Se a etapa da modernização da sociedade impôs a escrita como o instrumento de comunicação mais utilizado e imprescindível, a pós-modernidade exige o domínio de instrumentos comunicativos sofisticados, que ignoram as fronteiras das linguagens nacionais, inclusive.

A distância que separa essas crianças da grafia, da complicada e dinâmica evolução dos meios para sua transmissão, atinge as raias extremas que estruturam a apartação. Daí a ênfase conferida ao texto gráfico pelo **Canteiro**, numa tentativa de reduzir a diáspora e aprofundar as condições integradoras.

Passando a ter acesso cotidiano à rica literatura da biblioteca, os meninos sedimentam sua preparação escolar. Essa Unidade, eventualmente, ressentida-se da falta de materiais básicos, como o vale-transporte, como se verificou na etapa de coleta de informações, o que propiciaria a assiduidade da garotada na programação. Essa fragilidade, sendo corriqueira às ONGs, só será superada com o progresso social, com a fixação das raízes democráticas. Contudo, no que se refere às oportunidades de letramento do Canteiro, não há mingua. Pelo contrário, as chances são infindas, tanto em acervo – cujo uso (e deleite) é incentivado a cada passo –, como no que diz respeito à postura dos educadores, treinados para valorizar a escrita, e que se esforçam para representar o conhecimento e o lazer oferecidos, também, de maneira grafada. Através da leitura, o Canteiro propõe-se a fertilizar o prazer e o posicionamento sociopolítico daquelas crianças vindas dos áridos planos “*donde a Igualdade voou!...*” (CASTRO ALVES, 1957: 1-4).

Há textos por todas as partes. Nas portas, paredes, painéis, fora aqueles que compõem o conjunto pedagógico e bibliográfico. Por outro lado, palavras escritas, gravadas em papéis velhos, abrem-se para olhos e mãos, reciclando-se num grande veleiro que decora o *hall* de entrada, em bonecos que configuram os orixás, e em outros frutos lúdico-cognitivos, ao tempo em que testemunham a capaci-

dade criativa e o deslanchar estético. As frases, ali, não são inimigas; as palavras não oprimem, como, comumente, ocorre na escola autoritária da sociedade segregadora. Pelo contrário, apresentam-se, concretizam-se, metamorfoseiam-se, numa diversidade plástica, a cada passo, olhar ou gesto, tornando-se, carnalmente, íntimas – possuídas e possuidoras. Entram, através de uma espécie de osmose prazerosa, percebida e preconizada pelos métodos construtivistas, que referenciam o arcabouço teórico-metodológico da educação institucional. As palavras, pois, acrescidas aos pequenos corpos, mesclam-se às suas trajetórias.

Os meninos vão desenvolvendo investigações e materializando-as, gradativa e diversificadamente. A turma – por exemplo – que se reúne no pátio, naquela primeira manhã, começa a mergulhar nos mares da cultura afro-brasileira e, sobretudo, baiana. É a que mais profundamente lhes toca, uma vez que toda ela é negra. Na oportunidade, cabe-lhes ocupar o palco, para criar, pesquisar e encenar a **Lenda de Iemanjá**. A turma correspondente vespertina fará o mesmo, só que com a **História de Oxóssi**. A programação começou comum a todas, partindo da **Lenda de Olorum** – da criação do mundo. O acompanhamento de parte dessa etapa confirmará a intensidade da identificação e do nível de envolvimento revelado.

Desse mesmo veio temático resultaram minúsculas bonequinhas, feitas com linhas entrelaçadas e entrançadas, que vão ganhando forma a partir da composição cromática e da justaposição de nós. Representando uma divindade africana de geração de vida, foram confeccionadas pelos meninos para presentear suas mães. Uma vez prontas, porém, alguns deles preferiram oferecê-las à gerente da casa – uma gaúcha, de cabelo louro e arrepiado, estilo viking. Eram filhos de seguidoras de credos que rejeitam tradições e cultos afros. Intuindo a impropriedade simbólica, transferiram o presente para aquela mais receptiva à imagem identitária.

Enquanto os da faixa etária média estão ouvindo a saga da Rainha do Mar, os pequenos e os maiores ocupam as salas, investigando, buscando informações na biblioteca, ou na brinquedoteca.

Menina (9 anos):

— Aqui faço atividades de desenho; leio livros; pinto. O que mais gosto é de ler livros.

Menino (11 anos):

— Gosto de fazer pesquisa e dramatizações. Também de jogar basquete.

Todos têm um período de recreação ou de esporte. Este é praticado numa quadra próxima.

A manhã é concluída com o banho e o almoço. O cardápio corriqueiro é constituído de saladas, feijão, arroz, carne bovina ou de galinha. Na saída, recebem vales-transporte. Por volta das 12:00 horas, estão todos prontos para irem à escola básica. A equipe arruma a Casa, para os que, estudando pela manhã, chegam ao Canteiro para o almoço, servido às 13:00 horas. Cumprem rotina igual às já descritas e saem às 17:00 horas, depois de uma outra refeição, geralmente centrada em sopas ou um lanche equivalente ao café matutino.

Há mais que flores e frutos...

Relata-se a produção do drama de Iemanjá, para representar a dinâmica pedagógica. Inicialmente, os garotos de 8 a 10 anos formam uma roda, sob a orientação dos arte-educadores. Em pé, cantam e dançam. Trata-se de uma dinâmica integradora, que explora expressão corporal, coordenação motora, sociabilidade e estética. Todos se soltam, e sorriem, exceto uma menininha magra. Ela tem muitas cicatrizes nos braços e marcas de unhas no rosto. Uma educadora esclarece que ela é muito agredida em casa e, desde muito pequena, circula nas ruas. Arredia, inquieta, muitas vezes sai da roda, entra

no corpo da casa, volta... Não consegue acompanhar os passos, os gestos e o cantar dos demais. A última música da série é:

Abre a roda, tindô lê – lê
Abre a roda, tindô lá – lá
Abre a roda tindô lê – lê
Oh, tindô lê - lê, Oh, tindô lá – lá.

O “abre a roda” funciona como aviso da aproximação da outra etapa e da necessidade de maior arrumação do grupo. E o educador faz a ponte, com a indicação de que todos devem se sentar, pois vai começar a história. A mensagem é captada pela menina fugidia. Ela se aproxima e se senta. Gradativamente se aquieta, e, concentrada, participa das fases subseqüentes. Sua postura lembra aquela tarde (28.11.98), quando da anual **Caminhada Axé**, participam instituições públicas e do terceiro setor, no Farol da Barra. Entre elas, desfila o Canteiro dos Desejos. No evento, ao som das bandas e das emoções, há entregas – nos desfilantes e na platéia. Há quem dance conforme o ritmo impresso. A banda passa... O seu rumor fica ressoando naqueles capazes de (re)compor.

A educadora começa a narração:

— A **lenda de lemanjá**:

lemanjá vivia em um reino muito distante. Era esposa de Oxalá. Com ele, já tinha dez filhos. Estava cansada daquela vida. De tanto amamentar seus filhos, seus seios cresceram, cresceram e ficaram enormes. Ela começou a ficar triste e resolveu ir embora.

Saiu e foi em direção de outro reino – o reino de Okerê. Este, quando a viu, achou-a uma mulher muito bonita, se apaixonou e pediu-a em casamento. Ela aceitou, sob a condição dele sempre respeitá-la.

Viveram felizes por um bom tempo. Mas, Okerê tinha um problema... Era chegado ao vinho de palma. Aí, certo dia, Okerê embriagou-se, bebeu demais. Chegou em casa bêbado, tropeçou em lemanjá e ela ficou brava.

— O que?! Você está me faltando com o respeito! Eu vou embora!!!

— Ah! Você com esses peitos grandes... Estou cheio de você também!!! Você se acha muito bonita... Mas eu não acho você bonita, não! Com esses peitos enormes...!

— Você prometeu, no dia do casamento, que sempre me respeitaria...

Furiosa, não contou conversa, deu uma rabanada, rodou a saia – assim, assim... – com aquele brilho de cristal e saiu correndo do palácio, pois moravam num palácio, já que Okerê era rei.

A mãe de lemanjá, Olokum, deusa do mar, tinha dado a ela uma garrafa mágica, contendo uma porção mágica, para que, quando a filha estivesse em dificuldade, quebrasse-a. No seu furor, lemanjá tropeça na garrafa, quebrando-a. Dela sai uma grande lagoa, que impede lemanjá de prosseguir.

Okerê, quando se vê ameaçado de perdê-la, saiu atrás. Ela fica encurralada. Na frente, a lagoa, atrás, o marido, inconformado, perseguindo-a.

Vendo-se perdida, a mãe d’água pede ajuda a um dos seus filhos mais poderosos: Xangô – deus dos raios e dos trovões. Ele ouve os gritos da mãe e a acode prontamente, provocando uma forte tempestade. Ainda assim, Okerê avança e está quase alcançando-a, quando ela evoca outro de seus filhos fortes: Oxumarê – deus do arco-íris, que governa a chuva e retém o fogo no seu fundo. Os dois irmãos juntos, protegem a mãe em fuga. Fizeram com que uma enorme rocha se deslocasse para a frente da lagoa. Okerê não podia passar nem por um lado nem por outro. Um raio gigantesco deslocou a montanha, abrindo passagem para a água e para lemanjá até o mar, reino de sua mãe. A montanha volta a se fechar.

lemanjá nunca mais saiu de lá. Hoje, quando seus filhos querem homenageá-la, levam flores, frutos, sabonetes, colares, brincos, pulseiras e tudo mais que ela gosta.

— e colocam onde?

Os meninos, que estavam completamente imersos na trama, inclusive a menininha magoada, gritam:

- No mar! No mar!
- No mar, porque lá no mar ela ficou e de lá nunca mais saiu!
- No mar! Lá, ela vive com a mãe dela.

Os educadores finalizam a atividade, propondo fazerem uma novela – todos juntos. Planejam as etapas da pesquisa e dos ensaios.

Educadora:

— É uma novela de rádio.

Menino:

— Vai ser igual a FM, é?

Educador:

— Vamos gravá-la no gravador. Primeiro a gente vai relembrar a história. Depois, vamos recontar [...], a gente vai dividir (as falas). Não vai ter personagem para todo mundo, certo? Porque não tem tanto personagem assim. Mas, tem as pessoas do som.

— O rádio, antigamente, quando fazia uma novela [...] em que ia chover [...], o cara pegava uma cuia, ligava o chuveiro, fazendo o barulho de chuva. Aí, quem ouvia, pensava que estava chovendo. Aí, para bater uma porta – pá! – fazia uma zoada no microfone e parecia que tinha batido uma porta.

— Então, a gente vai ter que fazer isso. Vai ter que fazer com a boca, bater em algum lugar, raspar o chão[...] Vai ter que inventar o jeito de sair o som certo. Certo?

— E, na hora de cantar, a gente vai cantar uma música.

Os educadores seguem explicando que, antes da TV, as novelas eram radiofônicas e os sons que compunham o enredo ou seu ambiente eram produzidos nos estúdios. Daí, a importância daqueles que vão se encarregar dos efeitos sonoros. Sem dúvida, a opção pela novela de rádio é para limitar a influência da televisão, mostrando outros veículos de comunicação, ampliando e diversificando as formas de sensibilidade estética, através de nova instrumentalização.

O fato de o rádio já não exercer o domínio da comunicação cultural permite um retorno histórico para uma realidade ainda próxima, que rompe com a pouca mobilidade de significações, resultante da hegemonia técnica e de conteúdos que fortalecem a segregação de indivíduos ou grupos que não se encaixam nos modelos privilegiados. A “rádio” do **Canteiro dos Desejos**, pelo contrário, estabelecendo referências identitárias correspondentes aos oprimidos, reforça a integração afro-brasileira, na medida em que promove a auto-estima.

Ainda, a necessidade de reproduzir sons representativos de um conteúdo continuado e sincronizado com os diálogos dos atores redundam em promoção da criatividade, do sentimento e responsabilidade grupal. Em suma, um procedimento que relaciona referenciais culturais de categorias historicamente segregadas. A escolha de um instrumento de comunicação secundário na contemporaneidade implica mexer com os elementos socioculturais, promovendo uma pulsão que enriquece os padrões de conhecimento e de civilização e a condição de alteridade.

Dando seqüência ao trabalho, os educadores seguem alimentando a curiosidade e o interesse das crianças, durante o correr da semana. As personalidades das figuras representadas vão sendo compostas, a partir de informações outras, colhidas nas pesquisas ou trazidas pelos professores.

Educadora:

— (Iemanjá) era realmente uma mulher muito bonita. Vestida de azul, vestida de

branco, coberta de pérolas; com sua coroa com um peixinho no centro e várias estrelas caindo, assim, no pilar, em cima dos ombros.

— Na mão de lemanjá vem sempre um espelho, que chamam Abebê, que ela sempre carrega para se olhar, para admirar sua beleza. Na outra mão, ela carrega o pente, que ela penteia seus cabelos. Às vezes, ela para de pentear os cabelos e olhar no espelho e começa a mexer nas pulseiras e faz assim, oh... (balançando os braços, para as "pulseiras" tinirem). É toda dengosa, toda faceira... — o balanço do mar, assim, olhe! Joga para um lado, joga para outro...

— ... Quem é o rei, pai de todos os orixás? Que se veste todo de branco?

Menino 1:

— Oxalá, marido de lemanjá. O primeiro.

Educadora:

— Quais são os filhos que ela tem? A educadora levanta-se, providencia papel, hidrocor e cavalete, para escrever o nome dos filhos do casal.

— Xangô, Oxumaré, Ogum, Óxossi, Omolum, Iansã, Oxum, Obá, Boayani, Enã.

Menino 2:

— Okerê, bebe cachaça, é?

— Eu já falei que é o vinho de palmas. É o vinho daquela palmeira chamada Yjoné, certo?

O menino que fará o papel de Okerê incorpora a representação de um bêbado, trôpego e apaixonado. Um falastrão infantil, que perde a amada por sua impulsividade; mas é capaz de reconhecer os erros e lutar para recuperá-la. Apesar de enfrentar a chuva torrencial, trovões e relâmpagos, a enorme lagoa e as pedras que despencam da montanha pela intervenção de Xangô, é vencido. Sua tenacidade não é suficiente para resgatar a esposa, que, quando ofendida, rompe definitivamente. Ela não briga, mas não suporta humilhação; e retira-se. Realmente, lemanjá, além de sedutora, é impávida (e não admite rever suas posições quando afrontada).

Paralelamente ao aprofundamento dos perfis dos orixás, os sonoplastas vão procurando objetos que reproduzam os sons necessários. Uma panela da cozinha, com areia e seixos, serviria para figurar a chuva? E o riscar dos raios, como reproduzir? Talvez arrastando a sandália no chão, usando a boca para chiar. Os trovões são fáceis: uma colher de pau circundando, energicamente, os lados internos do balde da faxineira. O equipamento de percussão, aos poucos, vai sendo selecionado. Da mesma forma, ensaia-se a música, trilha sonora do enredo.

Educador:

— E... e na hora de cantar, a gente vai cantar a música. Quem sabe a música?

Meninos:

— Lá no meio do mar

lá no meio do mar...

Educador:

— Vamos ter que organizar essas vozes para poder gravar direitinho, certo?

(E para uma menina):

— Dona D, essa voz, assim, vai ficar parecendo uma formiguinha, cantando, lá na novela.

Todas as crianças se comprometem a decorar seus papéis e a música, treinar a sonofonia e os momentos adequados à reprodução de cada tipo de ruído, para, na sexta feira, fazerem o ensaio geral.

Numa dessas sessões, o educador instiga-as:

— Vocês vão ter que estudar, para garantir a **qualidade do programa**.

O compromisso não garante o empenho. Na sexta-feira, nem todas as crianças têm as falas prontas, e os sonoplastas não conseguiram entrar nas ocasiões específicas nem regular a intensidade de vários dos efeitos sonoros. Os educadores chamam à atenção dos que estão desconcentrados, orientando-os. Revêem os pontos mais frágeis e explicam-lhes que vão fazer uma primeira gravação para conferir a qualidade alcançada, detectar os erros, examinar o conjunto do percurso. Fazem uma roda. No centro, o educador, de gravador em punho, exerce sua função de **diretor**. Ao seu redor, acomodam-se a educadora encarregada da narração, os meninos atores e os sonoplastas.

Educador:

— Lembrem, lembrem! Lembram? Vou contar até 10 e entra C. (a narradora). Só C. vai poder falar. Quem falar depois de mim, vai perder um papel bonito. É 10, é 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, é 2 é 1!!!.

Estão todos, mais ou menos, a postos.

Narradora:

— Iemanjá vivia num reino muito distante. Ela era esposa de Oxalá e já tinha com ele dez filhos.

— E começou a se cansar daquela vida que ela levava, naquele reino. Achava muito chato. Ela não suportava mais.

— Como ela já tinha tido dez filhos, ela tinha seios muito grandes; certo? Claro! Ela deu de mamar a esses dez filhos...

Alguns meninos estão desatentos, inclusive a menininha machucada. Sua maior atenção é incomodar o colega vizinho.

Narradora (desconcentrada):

— Ela deu de mamar... deu de mamar a esses dez filhos...

— J. deixa o M. A história é aqui, tá?

— Bico calado, ouviu!? Boca-piu!

O relato recomeça. Quando chega na parte em que o marido de Iemanjá é apresentado...

— Vivia com um rei, pai dos orixás ... – Oxalá é demais!!!

— Mas, Iemanjá estava muito insatisfeita com a vida que levava. Ela estava muito triste, e queria mudar de vida. E resolveu ir embora.

E o ensaio final se desenrola aos tropeços de falas e ruídos. Ao final, todos ouvem a gravação, constata as falhas e juram que vão treinar em casa no final de semana.

Finalmente, chega a estréia. O público é composto pelos demais meninos e educadores da Casa. Há visitas: os pintores que vêm na primeira etapa do programa Quietude da Terra – um de Nova York, outro da Jamaica, e os estudantes tradutores. Vai começar o espetáculo.

Educador:

— A sua Rádio Canteiro dos Desejos, **or-gu-lho-sa-men-te**, apresenta!...

Os sonoplastas se introduzem apoteoticamente, com “balde-tambor”, tampa de panela com régua, panela com areia e pedrinhas, pedras que se chocam, sandálias arrastadas no chão, cadeiras que tombam, bocas que zumbem e chiam, dedos que estalam... (É uma zoadeira! É uma zorra!).

Educador:
— **A LENDA DE IEMANJÁ!!!**

Novos zumbidos. Desta vez mais curtos. A narradora começa, e as “crianças orixás” vão entrando com seus trechos.

Menina A:
— Estou cansada de cuidar de filhos. Vou embora.

Um dos encarregados do som faz o ruído da porta batendo, enquanto outro produz os passos da deusa. A educadora retoma a narrativa até o encontro da mãe d’água com Okerê. O menino que o representa entra compenetradíssimo:

Menino A:
— Iemanjá, eu estou apaixonado por você. Dá para você casar comigo?
Menina A:
— Olhe, nós temos que viver com muito respeito. Você me respeita eu te respeito. Se algum dia você me faltar com o respeito, você vai ver o que vai acontecer, viu?

Nem toda a platéia segura o risinho amarelo ao ouvir declaração de amor. A história continua sendo contada, até o ponto em que há o segundo diálogo entre o casal, quando Okerê, embriagado, tropeça na mulher. Logicamente que o tropeço é reproduzido – Ploc – através de cadeiras que se chocam.

Menina A:
— O que!? Você está me faltando com o respeito?
— Vou embora!
Menino A: (trocando as pernas e com voz agressiva):
— Você, com seus seios tão grandes...! Que nem era bonita, como antes eu pensava, não!

Conforme já é conhecido, Iemanjá sai rodando sua “saia de cristal”, furiosamente. Um sonoplasta atua, nessa hora, com vigor. As “portas” batem ruidosamente; as pedras fazem os passos tão descompassadamente, que justificam o tropeço da rainha do mar e a conseqüente quebra da garrafa mágica, dada por sua mãe, Olokum.

Menina B:
— Filha, quando você estiver preocupada, para voltar para casa, só é você quebrar essa cabaça.
Menino A (em desespero):
— Iemanjá, volte pra mim! Pela minha vida... Não saia de mim; que eu te amo muito!

De novo as “pedras-passos” entram pesada e apressadamente. Voltam os risos contidos, ante os brados de amor de Okerê, que não chega a se desconcentrar. A turma da sonofonia (feliz) chega ao auge, produzindo sons diversos e crescentes, quando Xangô e Oxumaré contracenam com o casal no palco.

Menina A:
— Xangô! Xangô, meu filho, me ajuda!!!
Menino B:
— Que é, mãe?

Menina A:

— Okerê está atrás de mim. Quero voltar pra casa de minha mãe

E tome-lhe chuva! Relâmpagos e trovões, pedras rolando... (até parece coisa de lansã – Épa Heyi, minha mãe! – Impossível não entrar no drama). É o clímax da epopéia. O pintor jamaicano interrompe o desenho que fazia da assistência. O de Nova York está boquiaberto. Um dos tradutores se confunde, engasga, perde o passo das falas. Talvez não faça diferença... O espanto prazeroso, estampado pelo americano, demonstra a superação dos limites lingüísticos.

Com todas as falhas e exageros sonoros, no evento pulsa uma linguagem universal, – orgânica – reproduzindo imagens primárias e comuns aos povos, significando a grandeza das divindades, a força da maternidade e das relações filiais, os clamores das relações afetivas, a luta por mantê-las, a dor da perda, a rejeição à subserviência – a dignidade.

À medida que lemanjá avança pelo mar, o ambiente vai serenando, embora permaneça a torcida para que ela alcance a segurança da casa materna.

Pronto. lemanjá chegou! Desde então, vive em paz, recebendo os presentes que seus filhos lhe destinam pelas ondas. Todos estão emudecidos e ansiosos, inclusive o arrebatado Okerê, que se traiu ao vibrar para que a amada lhe escapasse. A um sinal do educador, as crianças levantam-se para o canto final, que reproduz a serenidade melancólica atingida. Mas, logo evolui para um ballet desordenado e afônico. A música é dispensada. Dançam no ritmo de alegria, da vida que lateja.

Obras que tratam do tema, como as de Verger [1997 (A), 1997 (B)], por exemplo, sugerem inquietações, provocadas por mudanças (erros?) em trechos do relato; como a do orixá que primeiro casou com lemanjá. Conforme foi visto no Canteiro, trata-se de Oxalá; em Verger é Olofin-Odudua [1997 (A): 50]. Ou, ainda, na parte referente à fuga de lemanjá, há dubiedade nos papéis dos irmãos: Xangô – orixá do trovão, que cospe fogo e atira pedras de raio – e Oxumaré – advinho curador, orixá do arco-íris.

Neste trabalho, contudo, tais “incoerências” são insolúveis. Em primeiro lugar, porque a composição educacional da Instituição, na sua multiplicidade complexa, não se desnuda a uma única racionalidade. Por outro lado, mesmo ralo o saber que se tem sobre o assunto, permite inferir que – diferentemente de outras formas de conhecer – o mitológico escapole das cadeias teórico-metodológicas, singularizando-se por sua infinita capacidade de transformar-se, sendo essa uma de suas condições de irradiante fascínio. Provavelmente, por isso, ao ouvir a história, instintivamente, relê-se a deusa da versão afro, identificada com a grega de Afrodite e sua correspondente romana: Vênus. As três constituem imagens de beleza feminina, com luminosidade similar e um mesmo colorido (épico-romântico).

A magia que metamorfoseia o mito transcende o texto e se apossa do leitor ou do ouvinte – trata-se de uma rádio – a do **Canteiro dos Desejos**. Oferece-lhe senhas universais, familiares a todas as geografias e tempos da saga humana, acumulando-se em algum âmbito “nebuloso” de cada ser da espécie, inclusive permitindo-lhe transitar em suas esferas individuais – das mais concretas e quotidianas àquelas sutis, impalpáveis, mas indelévels, da órbita da fantasia.

O sonho, escreve C.G. Jung [...], “é uma porta escondida nos recantos mais íntimos e secretos da alma, abrindo-se para dentro dessa noite cósmica que era psique muito antes de existir qualquer consciência do ego, e que permanecerá psique até onde quer que nossa consciência do ego possa se estender. Pois toda a consciência do ego está isolada: ela separa e discrimina, conhece apenas pormenores, e vê apenas o que possa estar relacionado com o ego. Sua essência é a limitação, embora alcance a nebulosa mais distante entre as estrelas. Toda consciência separa; mas, nos sonhos, assumimos a aparência daquele homem mais universal, mais verdadeiro e mais eterno, que vive na escuridão da noite primordial. **Lá, ele ainda é o todo, e o todo está nele, indistinguível da natureza e despido de toda condição do ego**” (CAMPBELL, 1994:19. Grifos da autora),

permitindo-lhe ser inteiro e comungante com os demais. O mito é dessa natureza, sinalizando mistérios comuns a todos: “[...]é o caminho ou meio para o conhecimento imortal” (Idem; 23).

A presença da fábula, na composição educacional, ludicamente induz o desenvolvimento das crianças, ultrapassando o da reflexão intelectual. Além disso, transmutando-se em produção teatral – mesmo que improvisada e simplória –, liberta-as de amarras comportamentais, que, costumeiramente, reprimem a expressão criativa, ao tempo em que lhes abre a sensibilidade artística e relacional.

Ali não é um jardim, **terreno rico, arrumado e bem cultivado com flores e plantas ornamentais, geralmente cercado**. Trata-se de um canteiro. Parte daquela nesga de jardim, onde se **criam as plantas e flores**. “[...]o mesmo que alegrete” (LELLO, 19? :453).

Unidade do Pelô

História e estrutura

A Unidade do Pelô abriga a MODAXÉ, a STAMPAXÉ e a CASAXÉ. As duas primeiras dedicam-se a atividades pedagógicas e produtivas. A última produz e comercializa objetos decorativos, levados a cabo a partir da matéria-prima proveniente da reciclagem de papel.

A Unidade medra a partir da comunicação integradora promovida institucionalmente.

Estilistas italianos, com cerca de 25 anos de experiência no mundo da moda, há três se dedicam voluntariamente ao trabalho do Projeto Axé. Eles conheceram a ONG baiana **através de uma reportagem, ainda na Itália**, (... que) trazia um apelo para que pessoas ajudassem financeiramente o projeto. Foi o que fizeram, durante um ano. Depois desse tempo, enviaram uma carta aos coordenadores do Axé, oferecendo-se para apoiar de maneira mais participativa (POMMAR, 1996: 41. Grifo da autora).

Os estilistas são Augusto Perrone e Nicola Civinini, que vieram para a Bahia em março de 1993, quando firmam o acordo inicial com a presidência do Axé. Por esse, dispõem-se a colaborar por três meses, apoiando a oficina de estamparia e abastecendo o Circo de fantasias e adornos. (Axé, Civinini et alli, 1997?). Rapidamente, porém, essas incumbências avolumaram-se, prorrogando os meses acordados previamente para anos. O sonho dos recém-chegados entrelaçou-se com os institucionais, diante da composição social disponível, que oferece muito mais que panos para manga. Juntos, pensaram em uma oficina de moda e em uma loja que escoasse produtos e idéias da Casa. Deliraram no projeto de organização do desfile da griffe. No ano seguinte, o “surto” já se concretizava. Em junho, realizaram o Desfile de Lançamento, quando educandos, educadores e modelos profissionais apresentaram a coleção, num evento com repercussões não só locais, nacionais e internacionais, mas, também, transpessoais, como se lê no depoimento do menino C:

No desfile, quando fui aplaudido, fiquei emocionado; chorei quando fiquei ao lado de Luiza Brunet – eu chorei. Augusto deu um bouquet de flor a ela, ela me deu. Fiquei emocionado. Chorei muito (AXÉ, 1997: 27).

A força do eco da oportunidade vivida por esse menino não é episódica. A transfiguração que ele experimentou tende a ser definitiva, reconstruindo a visão de mundo e de estar no mundo. Como tantos outros, era-lhe reservado, no mínimo, as pedras: e ele as teve desde muito cedo. Tornar-se visível, sob aplausos e recebendo flores de uma beleza, publicamente, é algo indelével. Ele chora, como os recém-nascidos.

Em 1995, a oficina de estampas foi ampliada, modernizada e, ganhando em qualidade e abertura, torna-se a STAMPAXÉ. A CASAXÉ surge em 1996.

As três oficinas estão alocadas em um grande sobrado, cedido pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia – IPAC – cujo contrato o disponibiliza por dez anos, até 2006, portanto. Sua instalação contou com o apoio financeiro da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional – USAID –, articulada pela Partners of the Americas/POMMAR, principalmente destinado à compra do equipamento. Hoje, a manutenção da Unidade está sob o encargo da sede, excetuando-se os custos com matéria-prima – tecidos, tintas, acessórios, etc. – que provêm das unidades produtivas.

O prédio alastra-se por duas ruas do Pelourinho. Na esquina da frente, está a ampla loja da MODAXÉ; na lateral, a que vende os produtos de papel reciclado. Por uma escada nobre e antiga, chega-se às instalações da STAMPA e da MODA. Mas, internamente, pode-se voltar ao térreo, por onde essas se estendem. A primeira visita, em 17.06.99, revela a sala da etapa inicial da MODA comportando cerca de vinte máquinas de costura domésticas. Ali, num canto, estão pendurados em “araras” os trajes juninos, confeccionados pelos meninos para o seu próprio uso e gozo, na festa daquela semana. Noutra, estão as máquinas industriais, destinadas àqueles que já avançaram no processo. Mais para dentro, a da produção de estampas, com uma enorme mesa apropriada e, sob ela, dezenas de telas alinhadas.

Outro amplo cômodo contíguo serve às discussões pedagógicas, onde, em 16.07.99, presenciou-se a atuação das crianças em conjunto com a artista que veio através do *Quietude da Terra*. Naquela manhã, os educandos iam, individualmente, revelando sua história atrás de uma cortina, que lhes sombreia o rosto. Seus companheiros ouvem-nas, mas os vêem sob um manto, por onde transparecem os perfis, no lusco-fusco, provocando composições sucessivas, como um calidoscópio. A luz bruxuleante imposta frontalmente (sabe-se lá com que finalidade) calha com o tom das narrativas tortuosas e terríveis dos meninos – a matriz da vivência violenta. Àquela altura, a intenção era de concluir a experiência, compondo uma peça que exibisse a história de cada um.

Há mais dois outros compartimentos, pequenos, destinados à administração e à coordenação pedagógica. Descendo uma escada em caracol, chega-se ao refeitório, cozinha, banheiros e à sala de estamperia. Nela, alguns meninos trabalham em pintura e desenho, acomodados em cadeiras plásticas azuis. Há lugar para cerca de trinta pessoas. Uma bancada, dois armários e uma estante completam os móveis. Nessa, decorada com motivos juninos, está o aparelho de som, peça básica no encaminhamento educativo. Uma enorme divisória azul, em forma de L, separa a sala do refeitório. Ela e as paredes expõem desenhos e pinturas dos educandos, com temáticas da natureza ou da cultura clássica helênica. Máscaras de argila completam a harmonia do mosaico. Na parte junto à escada e próxima aos banheiros, estão afixados cartazes com as rotinas. Em um deles lê-se:

- 8:00 horas: banho,
- 8:15 horas: café da manhã,
- 8:30 horas: diálogo pedagógico,
- 9:00 horas: começo da atividade,
- 11:15 horas: almoço.

Outro, similar, descreve os horários vespertinos.

O instrutor, mediando os trinta anos, conversa com o gerente e com um par de visitantes. Trata-se de uma educadora e de um educando do **UFBA: Cidadania e Aprendizagem pelo Trabalho**, encaminhados por esse Programa para conferir as possibilidades de inserção do menino numa das oficinas do Pelô. Ele, N., revelara disposição e talento de estilista. E, após uma discussão sobre o caso, a presidência do Axé, orientou-os para o conhecimento da prática. Enquanto atende ao grupo, o instrutor mantém-se atento aos jovens e arruma o material, selecionando aquele que comporá a atividade da

manhã. Aproveita para exibir algumas peças de seda pintadas pelos garotos. São trabalhos bem feitos, com traçados e combinações cromáticas elegantes.

O gerente apresenta as visitas, e o instrutor recebe o garoto com palavras gentis. Naquele momento, é explicado que N deve conhecer as ofertas pedagógicas antes de optar, conforme dita a condução institucional. Combinam a data de ingresso, e o gerente recomenda-lhe pontualidade, *para seguir a rotina e não perder o café*. Após a saída do jovem, o gerente enfatiza que este, provavelmente, estaria mais adiantado que os futuros colegas. Daí a importância em familiarizá-lo com os tipos e etapas educativas, para averiguar a melhor adequação, consoante seu perfil e maturidade. Realmente, após a primeira semana de participação no módulo I da STAMPA, N já se destaca. Apesar disso, ele decide manter-se nessa fase, visando a desenvolver-se nas técnicas de pintura.

Além desses espaços, há outros, semi-utilizados, no terceiro andar. Num salão deste, na sua parte mais recolhida, está a biblioteca. Ampla, com assoalhos clássicos de velhas madeiras e estantes sóbrias, guarda um acervo apropriado à leitura infanto-juvenil. Porém, como esse não tem sido renovado, os meninos já não o tomam com a frequência inicial. Ali, nas sextas-feiras, os jovens e dois educadores da Usina de Dança praticam ritmos. Começam se aquecendo, ensaiando novos passos, e evoluem para performances.

Cerca de quarenta funcionários compõem o quadro de pessoal na produção das três oficinas. Desses, alguns são ex-educandos que passaram à condição de aprendizes, já sob a condição de contrato. Na prática pedagógica, atuam oito educadores ou arte-educadores, distribuídos aos pares nos dois turnos da MODA e da STAMPA. Dois outros, inclusive um na posição de estagiário de Serviço Social, fazem o **acompanhamento familiar**. E mais: há um na supervisão pedagógica, outro na gerência. Três pessoas trabalham na cozinha, limpeza e portaria.

A formação da equipe corresponde àquelas já descritas como padrão institucional. Se seus conteúdos devem ser sólidos e continuados, outros requisitos não têm o peso atribuído pelo mercado de trabalho, conforme já se salientou.

Flexibilidade similar é patenteada relativamente ao vínculo empregatício do coordenador pedagógico do Pelô. Seu contrato é assumido por uma organização financiada pela Igreja Católica e Estado austríacos, que o disponibilizou para a ONG baiana, em maio de 1997, quando assumiu o cargo. Vencido o prazo de dois anos, houve prorrogação por período equivalente. Antes disso, sob a condição de prestador de serviços, exerceu a função de supervisor da área de família do Axé por mais de um ano, tendo oportunidade de conhecer a prática da Unidade que viria a gerenciar – suas conduções, educadores e educandos. Assim, o jovem austríaco, teólogo e pedagogo, que chegara a Bahia, em 1991, para participar do projeto da Igreja junto aos movimentos de reforma agrária, na região oeste, é impedido de retornar à terra natal. Redirecionando-se para o urbano, encontra, nas ruas de Salvador, os descendentes dos espoliados do campo e da cidade de todas as eras nacionais.

Até 1998, a Unidade contava com dois estagiários, ocupados com o reforço ao **letramento**. Esses, concluindo seus cursos universitários, não foram incorporados nem substituídos, constituindo uma lacuna ressentida por todos. Em parte, as causas da ausência provêm dos limites financeiros, que se refletem na segurança pedagógica. Outra repercussão, pelo mesmo motivo, é provocada pela redução de vales-transporte para os educandos e o atraso das bolsas, suspensos desde a segunda quinzena de maio. O prejuízo é particularmente sentido em referência aos mais jovens que, facilmente, cedem à pressão familiar, buscando meios para contribuir com o orçamento doméstico. Os outros, mais independentes, continuam assíduos, não obstante tenham de arcar com parcelas dos custos dos deslocamentos.

Complementam a equipe duas psicólogas, alocadas na Unidade de Saúde, mas que se alternam nos turnos matutino e vespertino das oficinas, trabalhando questões relativas à saúde, concepção, anti-concepção e doenças sexualmente transmissíveis. A atuação dessas vem provocando alterações comportamentais, decorrentes da conscientização sobre sexualidade e funcionamento orgânico, como

um todo. Nessa órbita, outros profissionais da área médica prestam assistência contínua, cabendo destacar o ginecologista que, além do reconhecimento como competente na sua área específica, é tido como excelente orientador, complementando sua prática médica com direcionamentos pedagógicos à prevenção de doenças.

Objetivos

Além da finalidade financeira, a produção das oficinas dirige-se à função multiplicadora da imagética do Axé, obviamente. Essa compõe a meta política mais visível, concretizada no vestuário e objetos decorativos que levam a griffe a um espaço sem fronteiras. Outra – que não se desloca da primeira e sim enlaça-se – é a educacional, partindo do prazer de produzir, acrescida do desenvolvimento da sensibilização estética. Finalmente, justaposto às anteriores, o objetivo é de, também, oferecer “ao adolescente uma alternativa de iniciação profissional, com ênfase na qualidade do material produzido” (POMMAR, 1996: 37), voltada para a sua inserção no mercado de trabalho, concretizando a proposta de **empresa social de educação**. Os produtos, não sendo apenas mercadorias, mas mantendo uma essência pedagógica, permitem e valorizam a criatividade, ao tempo em que reforçam o âmbito das relações sociopolíticas. E, antes de mais nada, todos esses aspectos sedimentam valores pessoais.

A união de Perrone e Civinini ao Projeto Axé é abençoada, certamente poderão testemunhar os meninos e meninas que vêm descobrindo sua beleza em **modelitos traçados para seus corpos cheios de ginga e malemolência, uma marca registrada da Bahia**. Em sua faina diária de criar roupa, os dois estilistas perceberam que a **moda é instrumento poderoso para trabalhar a auto-estima** (BORGES, 1997: 53. Grifos da autora).

Se o primeiro grifo no texto jornalístico exprime a feição superficial, que se aproxima de estereótipos “lascivos-turísticos”, o segundo a refaz, uma vez que o reconhecimento do outro, em sentido amplo, nutre a auto-imagem. Refaz confirmando-a, pois estética é princípio de prazer, incluindo aquela que promove e provém da sensualidade.

Caracterizando a clientela

Os jovens que compõem o corpo discente da Unidade estão entre 14 e 18 anos. A maioria chega para uma verificação através da educação de rua. Se gostarem, a garota, o garoto, são acolhidos nos dias subseqüentes. A capacidade da MODA e da STAMPA é de 120 vagas, distribuídas igualmente, nos dois turnos de funcionamento. Entre junho e julho de 1999, as duas turmas da MODA estavam completas. As da STAMPA somavam apenas 45 educandos, pois, pouco antes, vários deles alcançaram o limite etário. Segundo o gerente, “Todos foram encaminhados. Saíram e conseguiram emprego” (entrevista em 16.07.99). As substituições, dependendo da dinâmica e da educação de rua, nem sempre coincidem com a dimensão da oferta de vagas. A atuação educativa, na rua, conforme se relata no Capítulo IV, tem seu ritmo peculiar, bem como o tem a vida societária, onde interveniências múltiplas e complexas definem o caráter e a dimensão daqueles em situação de exposição.

O mesmo depoente salienta uma circunstância que tem gerado discussões internas, relativas ao rebaixamento da idade de ingresso. O fato é que o grande contingente de “meninos de rua” tem entre 12 e 13 anos. Os mais velhos, além de menos numerosos, geralmente já têm compromissos, dificultando a institucionalização. Essa inquietude reflete a capacidade do Axé de ler a dinâmica societária e sua abertura às mudanças exigidas pelas transformações.

Em termos de composição sexual, há uma definição prévia para a reserva de maior número de vagas às meninas – cerca de 60% – que recebem acompanhamento específico para o gênero. Contudo, dadas as incontroláveis variáveis sociais, não há rigor na constituição do universo de educandos e de educandas. De qualquer sorte, porém, a divisão interna revela o predomínio masculino na estampa-ria, enquanto o inverso acontece na confecção.

A prática pedagógica

Existem requisitos para a confirmação do pretendente à experiência da Casa. Para ser aceito, é-lhe cobrada a reversão da situação de rua. Como a maioria absoluta tem família e espaço para se abrigar, isso não é algo difícil de cumprir. Mormente não o é, em virtude de a alternativa educativo-produtiva e propiciadora de pequenos ganhos geralmente ser muito mais atraente que as possíveis nos espaços abertos, que, se também propiciam renda, cobram juros com os riscos que oferece. Frequência à escola é outro condicionamento ao pertencimento, além da obtenção de documentação básica.

Esses são os itens que constituem o rol da contrapartida do educando, que assina um contrato quando de sua chegada. Se, por um lado, a Unidade se compromete a realizar atividades de cunho pedagógico, cuidar da integridade físico-moral, social, emocional dos meninos, orientá-los e acompanhá-los nas questões de família, escola e de justiça, espera, por outro, o cumprimento dos compromissos já arrolados, somado ao respeito às rotinas e regras institucionais, que incluem obediência aos horários, preservação da limpeza e higiene, respeito às pessoas, equipamentos e instalações.

Não há dificuldades de aceitação das regras pontuadas. Os garotos que chegam no Pelô vêm ávidos por limites, porque experimentam o desconforto, pela ausência de contornos, da frágil teia familiar, o reverso da escola, o peso das instituições negadas, em suma – que os deixam num vácuo, onde só se instala o lado destrutivo do **não**. Na rua, não são nada de positivo. O pouco que são não lhes engrandece nem alimenta seus sonhos. A rua é o espaço de ninguém, a institucionalização é uma chance de identidade.

Nas ruas, ali, mais que violentos, são defensivos. O universo público lhes oferece um cotidiano no qual a satisfação do básico encerra empreendimentos de riscos. A fome é saciada, confundindo caça e caçador; o banho, na fonte da praça, afronta os bons costumes; a procura e uso de uma “toca”, que lhe permita o repouso, requer a atenção e o desvelo de um guerreiro ermitão. Não há quem lhes vele o sono; pelo contrário, quem os guarda pode levá-lo aos piores infernos.

Quando eles vêm para cá, normalmente, se encantam com a estrutura, com a casa, com as máquinas, com as imagens... Têm vontade de deixar para trás o que viviam na rua [...]:

— “Eu não quero mais viver na rua”.

— “Na rua, eles estão me batendo”.

— “Os policiais estão me batendo”.

— “O juizado quer me pegar”.

— “Os outros estão me batendo”.

— “[...] estão me roubando”.

Muitas vezes, ele não agüenta mais viver na rua. Então, [...] o desejo de vir é muito grande.[...] Ele sabe, muito bem, que, se ele saí da rua para vir para cá, ao mesmo tempo, ele precisa voltar para a família; ele sabe que é uma mudança forte na vida dele (Gerente H. Entrevista em 16.07.99).

Daí a integração institucional ser facilitada, a ponto de serem escassos os problemas comportamentais, sejam de violência física, verbal, etc.; e, quando esses ocorrem, são sanados a partir

da lembrança com os compromissos assumidos e do crescimento de todos, provocados pela prática do diálogo-emancipatório.

O quadro de rotinas já apresentado indica os passos desenvolvidos diariamente, acompanhados nas manhãs dos dias 12 e 16 de julho de 1999. À medida que os garotos chegam, vão tomando banho e sentam-se, conversando, à espera da hora do café. O instrutor R já está lá para recebê-los. Apenas a N, o novato, ele pergunta se não quer tomar banho; os demais vão naturalmente, adaptados ao cotidiano. N explica que veio de “casa” (FUNDAC), e lá, tomou café e banho. Pontualmente, às 8:15 horas, excetuando-se esse último, todos os educandos passam ao refeitório. Como se descreveu, os dois ambientes são contíguos, apenas separados pela divisória de treliça. Enquanto fazem a refeição, os meninos conversam baixinho, ao som de cantos gregorianos que o gerente pôs para tocar.

Logo estão de volta. São quatorze. Alguns vestem o uniforme: short azul, camiseta branca. Outros usam roupas comuns, principalmente bermuda e calças “grunje”, sandálias ou tênis. Dois deles portam brincos. Um pôs três numa só orelha. Todos são negros, menos dois, entre esses o calouro com traços indígenas. A música continua tocando, enquanto educador e educandos arrumam as cadeiras em círculo, introduzindo o **diálogo pedagógico**. Sentam-se. O educador conta até quatro e todos assumem a posição de relaxamento. Boa parte deles, de fato, relaxa. Um adormeceu. Alguns observam o casal de educadores que acompanha N. A sessão conclui-se em poucos minutos.

O instrutor faz a chamada, quase sussurrando, mantendo a ambiência suave. O menor da turma aconchega-se a ele. É pequeno e magro, com um olhar desamparado. Sua cabeça é constantemente afagada por R durante toda a manhã. Todos conferem a quem cabe limpar os banheiros e a sala naquele dia, na escala estipulada. Um deles diz:

— Não é necessário limpar o (banheiro) das meninas, já que elas não vieram. Elas estão muito devagar.

Duas delas continuam, mas não vieram hoje, informa R, extinguindo a curiosidade do garoto.

Como todas as segundas-feiras, aquela apresenta alta abstenção, em virtude dos dramas que os educandos vivem nos finais de semana na família e na comunidade. O contexto de dificuldades no repasse do auxílio-transporte e das bolsas, acirra o nível dos problemas de frequência. O mesmo educador, apresenta os dois colegas da Instituição parceira e o novo educando, salientando a importância de os veteranos darem-se a conhecer. Um deles sugere que se comece por E, já que este está ao lado do novato. Todos acatam. “— *Eu sou E. Seja bem vindo!*”, diz-lhe, estendendo a mão. N agradece-lhe. Os outros seguem nomeando-se, alguns acrescentam palavras de boa receptividade. O outro educador, B, que até então não se manifestara, apenas declara o próprio nome. Concluídas as apresentações, R quer redirecionar, dando prosseguimento aos andamentos. Mas um dos garotos impede-o, alertando para o fato de não ter sido dada a palavra ao casal de educadores da UFBA. A moça se apresenta. Agradece o acolhimento generoso concedido a N. Os garotos aplaudem-na. Seu companheiro diz seu nome e complementa: “— *Bonito o afeto com que vocês receberam N. Na vida, o afeto é muito importante.*”

Novos aplausos. R pergunta qual dos veteranos quer assumir a orientação de N, explicando rotinas e regras da Casa. Vários se oferecem, mas, a decisão final é de que E fique encarregado. Ele é um garoto sério, fechado; o gesto, porém, confirma a primeira impressão de generosidade. Aproveitando a chance do ingresso de N, R reforça as atitudes cobradas institucionalmente. Naquelas já referidas, acresce a de os educandos manterem a “cabeça limpa”, sem drogas. Depois fala do tema do Desfile da MODAXÉ de 1999. Baseando-se na obra de Jorge Amado, os preparativos estão sendo iniciados em todas as unidades. Essas, para compor o espetáculo “Sinfonia Amadiana”, têm como ponto de partida a escolha de um dos elementos: ar, água, terra e fogo. O grupo discute, brevemente,

o significado de cada um – suas essências, significações e formas de resignificação. Em meio ao debate, há outro paralelo: quem é Jorge Amado. Os meninos vão-lhe recompondo a imagem:

- É escritor.
- Fez Gabriela, Cravo e Canela, que sobe no telhado pela bica.
- Fez Tieta.
- É um romancista.

R. colhe a última indicação e explica que os romancistas contam histórias, verdadeiras ou não. As notícias continuam chegando.

- Escreve sobre Salvador.
- Escreve sobre a Bahia.
- Mora em Ondina.
- Não. Não, no Rio Vermelho.
- A mulher dele é aquela velha bonita.
- Ela também é escritora.
- Aquela velha...?
- Ah, você não disse que ela era até bonita!?
- Mas, e ainda tem vista para escrever...? Que é bonita, é! E velha, não pode ser bonita?

Decidem-se por trabalhar o tema sobre o veio da **água**.

- Que cores podem representar o elemento água?
- Branco.
- Azul.
- Verde.
- Prata.
- Que figuras podem representar a água no nosso contexto?
- Chuva.
- Mar.
- Saveiro.
- Iemanjá.
- Lavagem do Bonfim.
- As pedras.
- Não. As pedras são mais da terra que da água.
- As pedras do mar.
- Embarcações.
- Então, vamos ver as cores e começar a trabalhar.

O instrutor põe uma mesa no centro da roda e instruindo:

- Primeiro, forra-se a mesa com jornal para não sujá-la. Conferem-se os pincéis e separa-se as tintas que vão ser usadas: azul, verde, branco, prata. Ainda não temos prata. Depois a gente confere (consegue).
- Como vamos fazer misturas, pega-se uma vasilha separada. Depois de tirar um pouco de cada uma das tintas, lava-se o pincel para não sujar a tinta seguinte. Se se quer azul esverdeado, carrega-se no azul. Se quer verde azulado, carrega-se no verde.
- As cores básicas são: amarelo, vermelho, azul. Com estas, faz-se qualquer outra. Prata e ouro têm que serem feitas em laboratório.

R. segue dando informações teóricas e de procedimentos que, provavelmente, os educandos já dominam. Deve fazê-lo para embasar o calouro, que acompanha o discurso atentamente.

Enquanto desenvolve a atividade técnica, os meninos são também acompanhados pelo educador-pedagógico, que os orienta nos temas a serem pesquisados. Em 1999, os principais assuntos investigados eram os **450 Anos de Salvador** e a **Sinfonia Amadiana**. Nesse ano, em abril, o grupo da STAMPA pesquisou **A chegada dos portugueses**, conforme a linha institucional de resgate étnico. O trabalho culminou com a montagem e apresentação de uma peça teatral, cujo roteiro, figurinos e acessórios, bem como as escolhas das músicas e definições dos papéis dos personagens indígenas e portugueses foram feitos pelos jovens.

No final daquela manhã, os garotos já tinham produzido alguns desenhos e pinturas e seguiram para o almoço, depois de se despedirem dos educadores da Unidade e dos visitantes. A educadora da UFBA detém-se para agradecer a E. pelo apoio dado a N. Ele sorri compenetrado. N. abraça-a fortemente, revelando seu entusiasmo frente à nova experiência. Noutra visita, poucos dias depois, o menino demonstra estar plenamente integrado, produzindo com animação e reconhecimento.

A atividade investigatória alimenta as expressões que são recriadas em desenhos e pinturas das estampas, antes da etapa da arte final, revelação em tela e impressão nos tecidos. Na oficina de moda, a pesquisa subsidia a escolha dos tecidos, dos moldes prontos e dos que são criados e, dependendo do estágio em que estão os garotos, produzem-no artesanal ou industrialmente.

A divisão em etapas separa os educandos em três subgrupos, segundo o seu nível evolutivo. Logicamente, o Módulo I recebe os iniciantes, onde o substrato é mais educacional que produtivo. Nesse período, há o acolhimento, o repasse das normas, a tecedura dos pactos, o reforço à integração familiar, escolar e comunitária. O II é mais técnico, aprimorando a arte do desenho e pintura, suas composições e opções de expressá-los conforme a matéria-prima, buscando adequação dos diversos materiais nos passos produtivos, visando aos resultados de qualidade das estampas. Seu correspondente, na MODA, é representado pelo esmero nos cortes e na costura em máquinas domésticas. No último, já se faz arte-final dos tecidos e a costura se dá em máquinas industriais e nas de *overlock*, que costuram e chuleiam, simultaneamente.

Os três módulos demandam dois a três anos. E, quando concluídos, o educando é mais uma vez, avaliado, conferindo-se-lhe as condições de alçá-lo ao estágio de aprendiz. Em julho do ano referenciado, eram cinco garotos e garotas estagiários. Durante seis meses, estariam aprofundando aspectos técnicos e funcionais, em suma, fortalecendo-se em termos de iniciação profissional. Nesse estágio já lhe são garantidos direitos trabalhistas, como carteira assinada, metade do salário mínimo, embora permaneçam as cobranças de frequência à escola. Quando há cursos no SENAI ou SEBRAE, relativos a moda ou administração de pequenas empresas, os meninos são encaminhados, e mesmo os educadores, para aprimorarem seu desempenho na Unidade.

Em todos os momentos, percebe-se a ênfase na condução integradora, entrelaçada com os conteúdos pedagógico-produtivos. É um processo ubíquo, pois todas as esferas são, mutuamente, causa e conseqüência do âmago político-educativo institucional, inclusive aquelas oferecidas nas sextas-feiras, quando o tempo é dedicado ao lazer. As semanas são concluídas com visitas culturais a museus ou exposições, com atividades esportivas ou com as de dança, instituídas por ocasião da coleta de dados.

De volta ao olho da rua

Como se salientou, se não é essa a unidade que, com mais frequência, vai às ruas, é, sem dúvida, aquela à qual cabe o maior destaque, seja através de seus produtos, vestindo gregos, troianos e baianos, seja por encher os olhos – no sentido mais lato – das platéias por ocasião dos desfiles da

griffe. Os primeiros, provenientes das atividades produtivas, são escoados pelas lojas do Pelô, do Shopping Barra, bem como do Aeroclube, que deveria ser inaugurada no ano 2.000. A parte decorrente da área educacional também é escoada, mas suas vendas se dão internamente pelo preço de custo – R\$2,00 a R\$4,00 por peça produzida pelos educandos, só disponibilizadas para os próprios.

Por seu turno, a difusão imagética acontece festivamente, em eventos elaboradíssimos, que requerem grandes produções, não apenas no âmbito de criação de moda e estamparia, bem como em termos da reprodução simbólica institucionalizada, em um espaço que não conhece confins. Os preparativos antecedem em muito a realização pública, mas vão deixando escapular mensagens fragmentadas, ao longo do processo, que alimentam expectativas, enfim auferidas na data aprazada, e que saem ecoando até a próxima, recriando anseios.

Esse processo se desenvolve desde a programação – seleção de temas e participantes, composição e recomposição de figuras e figurinos contextualizados, produção de convites sofisticados – até a colocação na passarela daqueles nascidos na sarjeta, burlando o fio-da-navalha e recriando uma coorte que recompõe. Entrelaçam-se nomes e presenças da *mass* mídia internacional com os dos Josés e Marias da Silva Bahia. Vindos de geografias tão aduaneiramente fossilizadas, encontram-se sob o mesmo foco, sob a mesma lente do “Fantástico”, oferecendo uma nova configuração da gramática social.

Na passarela do Axé, quem desfila são os portadores daquele padrão negado e, naquele momento, ele é afirmado, reconhecido. Por isso, eles podem “mostrar a cara” e assumir seu tipo físico, seu padrão de beleza, sua estética (AXÉ, 1997: 33).

Os mesmos focos da grande imprensa – pivetes, traficantes, vítimas mortais, ausentes até dos obituários –, que ocupam nela sempre o espaço de dignidade reservado aos vencidos, ganham outro canal e paginação, transfigurados em belos heróis, fetichizados no renascimento.

Mais de mil pessoas lotaram a praça do Cruzeiro de São Francisco [...], para ver os meninos, meninas e educadores do Projeto Axé desfilarem as novas coleções da MODAXÉ. [...] Caetano Veloso, Daniela Mercury e Paulo Coelho abraçaram a causa, esbanjando charme e simpatia na passarela. [...] o evento prova que a cidade do Salvador adotou, de corpo e alma, um projeto que transforma crianças de rua em cidadãos do mundo (A TARDE, 24.02.97).

Em ocasiões como essas, a Cidade, seus líderes, seus algozes, suas vítimas, pasmam, diante de personagens revividos – saídos do negativo para o palco, ao vivo e a cores. Procuram reconhecê-los no arquivo de segregados e os encontram engrandecidos, a ponto de ignorarem as humilhações seculares.

Eu me sinto orgulhosa de estar ali; têm muitos que não estavam lá; e eu estou. Eu nunca imaginava na minha vida, que eu ia desfilar com Caetano Veloso, Daniela Mercury, Paulo Coelho. Nem sonhava em ver isso (AXÉ, 1997: 27).

Da mesma forma que a jovem se engrandece pela participação na Festa Axé, outros educandos ilustram outros modelos de reconhecimento e inserção sociais. São os casos de A., C. e E., ex-meninos de rua, que se integraram à Unidade do Pelô e que, em 1996, já estavam na condição de funcionários, conforme a matéria do **Encarando a Exploração** (Pommar, 1996: 40).

Antes, eu ficava desenhando em cima de capô de carro. Hoje tenho minha própria mesa de desenho,

declarou E. A mesma publicação entrevistou J, educanda:

Ela conta que, há alguns anos, depois de um desabamento de barreira, a casa onde morava caiu. Ela foi parar na rua, onde passou pouco mais de um ano. Durante esse tempo, chegou a consumir inclusive cocaína.

[...] foi até o Axé, através de uma amiga da rua. Essa mesma amiga não conseguiu deixar de usar drogas e voltou às ruas. J, entretanto, acreditou em seu sonho de ser modelo e preferiu continuar aprendendo a fazer moda. [...]. Acho que, se não tivesse encontrado com o Axé, sua vida estaria degradada.

O glamour interativo. (Ou: sô neguinha mesmo...!)

Não são poucos os que estranham a disponibilidade do Axé para estar na mídia e a capacidade de se produzir em espetáculos, facilitando a assiduidade nos espaços públicos, que desconhecem os limites nacionais. Pelo contrário, a crítica ao “estrelismo” é freqüente, muitas vezes partida daqueles que não percebem ou não aceitam a **era da imagem**. Romper com os preceitos da prática discreta da caridade, ou a fechada do autoritarismo, cobra o preço de ser o Axé alvo de insinuações acerca da seriedade institucional, com a atribuição de um papel no teatro de revista. E é exatamente isto, revisão do teatro.

A sociedade habituou-se a **não ver** a questão (e o tamanho) do fenômeno dos riscos impressos às crianças das camadas da pobreza, porque sempre lhes providenciou o tratamento intramuros em instituições. Essas encarregam-se de esconder a desqualificação ética, cujos resultados – pouco visíveis, mas concretos – são tratados com a contumaz violência. A sociedade acostumou-se com a outra alternativa, também fechada, mas fundada na “caridade cristã”, incumbida da purgação dos pecados, só buscando a remissão em outras “dimensões”.

Programas como o enfocado, porém, não podem estar nos bastidores, reclusos, e sim, no palco. Porque seu lastro é o da ótica **político-social**, indo além da assistência à infância desterrada. Não pode estar cercado por paredes que restrinjam a circulação, porque há atores em cena. Por outro lado, não tratam de preservar a sensibilidade dos que estão à frente, nem de se proteger de avaliações. Sua essência cobra-lhe abertura, nitidez. O espelho não é só de Narciso, e sim, também, o de Dorian Gray, expondo as degenerescências que nos tornam míopes e apáticos.

Seu exercício e finalidades, também, não se remetem ao agrado dos deuses. Uma vez definindo-se politicamente, dirige-se à **pólis**. E, a atual, só reconhece o que compõe os conteúdos da *mass* mídia.

Trazer à baila tais considerações é fundamental para a compreensão institucional. Se seus dirigentes, pessoalmente, gostem ou não de serem aclamados, é de segunda importância. Estar sob os holofotes e ser notícia é crucial aos propósitos do Axé. Mais do que reintegrar os poucos (?) milhares de crianças, que estão ou estiveram sob os seus cuidados, o Axé quer – e se norteia para isto – ajustar setores sociais para que se agreguem na mobilização contra a cegueira **deste social**, tão eficaz no reforço discriminatório. Nesse sentido, difícil escolha mais adequada do que a instalação do laboratório no Brasil. Difícil escolha mais adequada do que a da Cidade da Bahia, com sua forte cultura afro, exemplo da resistência à exclusão e com imensurável potencial agregador.

Dentre as Unidades do Axé, não há dúvida de que a Unidade do Pelô é a que proporciona maior visibilidade, porque expõe para a História a alquimia de transformar os efeitos de sua brutalidade degradante em concepções de vida e de dignidade. O rumor contínuo e indefinido que transpira da lama social, sob o toque sobrenatural, torna-se ruidoso. E, se não ensurdece a platéia, ofusca-a com a resplandecência apoteótica dos desfiles que promove. É esse seu signo mais emblemático, reproduzindo as circunstâncias que o geraram, apresentadas sob novos holofotes.

Unidade Ayrton Senna

Passagem de res

*Preso aos elos de uma só cadeia,
a multidão faminta cambaleia...*
Castro Alves

A Unidade Ayrton Senna ou Oficina de Papel Reciclado – OPA – é uma das primeiras Empresas Educativas criadas pelo Axé. Como se adiantou, nasceu da sugestão de um “menino de rua”, diante da quantidade de papel-lixo das ruas e da importância em preservá-lo. Está instalada num galpão antíguíssimo, contíguo à Igreja da Conceição da Praia. Segundo o supervisor pedagógico, Marcos Gonçalves da Silva, tratava-se de um entreposto destinado à guarda e ao repouso de escravos, trazidos nos navios, em eras não tão priscas. A longa e larga escada que lhe dá acesso é irregular, como o são as de construções toscas. Suas laterais são fechadas, e há um teto, fechando-a ainda mais. Elas e os degraus foram pintados com faixas coloridas, como um arco-íris. Trata-se de elemento decorativo e simbólico dos descendentes daquele povo-gado, imprimindo novo clima e papéis naquela casa. Do topo chega-se ao “salão”, onde estão expostas peças de cerâmica e papel, produzidas pelos meninos. No extremo do vão, fechado improvisadamente, está a oficina de reciclagem.

Há chances de que o prédio tenha tido a função descrita pelo educador. Sua arquitetura original dá indicações nesse sentido. Além da escada fechada, as paredes do galpão são sólidas e altas. Fora a da entrada, há outra porta; foi aberta depois, fazendo a ligação com o prédio da frente, pelo qual se estende a Unidade. Não há janelas, e sim amplos espaços vazados, com grades que se concluem em setas, reforçando a aparência de prisão (ou de curral de gente). Como o pé-direito é suficientemente alto, foi instalado um mezanino de madeira, dividido em nove salas administrativas e pedagógicas. Algumas delas têm cartazes sobre os temas institucionais, outros objetos resultantes da produção, quadros-negros com sobras de lições. Há uma música suave no ar. Segundo uma educadora, esse é mais um **elemento integrador**, que **dissolve a predisposição agressiva**.

Por aquela passagem estreita, chega-se ao prédio que dá para a rua. Numa grande sala, acontecem as aulas de dança, reuniões mais amplas, quando estão presentes pais e mães dos garotos, como a da tarde de 29.11.99, quando discutiam as matrículas escolares de seus filhos no ano vindouro. Nessa, também, há exposições dos produtos pedagógicos. Mostrar o que faz para dentro e para fora é uma das características da educação do Axé. E os meninos gostam de ver seus trabalhos serem apreciados pelos colegas ou pelas visitas. Além dessas instalações, há o refeitório, a cozinha, os banheiros e outras salas de trabalho.

Estrutura administrativa e educacional

Em termos de contabilidade, como o é para o geral da Instituição, os procedimentos são adotados na sede do Axé, que, recebendo previamente as requisições de materiais, toma as providências, bem como se encarrega de pagamentos de salários e bolsas. É de praxe, também, reuniões que conjugam presidência, coordenação geral, coordenação administrativa e gerentes das unidades, quando se trocam informações que guiam o planejamento e o traçado das ações. É comum, ainda, promoção de

encontros para se noticiarem dificuldades orçamentárias, corriqueiras em organizações não-governamentais, principalmente provocadas por retardos na concessão ou liberação dos recursos pelos agentes financiadores. Uma das entidades que doam verbas ao Axé é o Instituto Ayrton Senna; por isso, a Unidade leva seu nome, em homenagem ao piloto.

A matéria-prima mais fundamental vem de um extenso leque de doadores, onde se inserem desde pessoas físicas a órgãos do estado. O destaque é para o jornal A Tarde, que, diariamente, encaminha exemplares para serem reciclados. Se antes, a Unidade promovia um processo produtivo e, portanto, mercadorias, esse, hoje, cabe à CASAXÉ. Nesta estão trabalhando, na condição de aprendizes, três rapazes, ex-educandos do OPA, sob a supervisão de uma arte-educadora, e um quarto já contratado como funcionário.

Tendo como objetivo trabalhar sócio e politicamente os educandos, bem como iniciá-los no mundo do trabalho, a OPA se organiza com profissionais e conteúdos que vão além dos meros repasses técnicos. Dentre outros pontos, a formação inclui noções e consciência trabalhistas. Para isso, o corpo funcional está constituído pela gerente da Unidade, a assistente social Iara Dourado. Ela tem uma grande experiência na área, pois trabalhou seis anos na Secretaria da Infância do governo paulista, e seis meses com drogaditos, numa instituição italiana. Comanda uma equipe composta pelo supervisor já nomeado, dois arte-educadores, duas educadoras pedagógicas, uma educadora dedicada às relações dos educandos e suas famílias, uma alfabetizadora, e duas estagiárias, essas últimas com carga horária de 20 horas semanais e os demais com 40 horas, inclusive o pessoal de apoio, o porteiro-faxineiro, a cozinheira e sua auxiliar. Evidentemente, todo o pessoal passa por formações contínuas, promovidas pelo Axé.

Composição dos educandos

Em novembro de 1999, estavam participando da OPA oitenta e sete educandos, com idades que vão dos doze aos dezoito anos incompletos. Estão divididos em dois grupos de doze e quatorze anos, e dos maiores de quinze anos. As turmas dos pequenos têm 27 e 24 educandos, respectivamente na manhã e tarde. Os que compõem as outras duas são 18 por turno. O universo feminino não extrapola os 20%.

A maioria absoluta dos garotos e garotas advém da educação de rua. Os poucos que não chegam por essa via vivem situações de risco similares nas suas próprias comunidades. Eles, como os que estiveram nas ruas, moram nos mesmos bairros periféricos dos colegas de outras unidades: Coutos, Paripe, Nova Canaã, etc. Se não se distinguem em termos etários, procedência residencial e dos riscos gerais a que estão expostos, os dois grupos são muito diferentes nas condições que os capacitam à autonomia. Enquanto os “meninos de comunidade” são mais dependentes, os “de rua” têm maior facilidade para elaborar e responder a questões vitais. Essa suspeita, já mencionada anteriormente, é confirmada pela gerente:

A dinâmica da rua exige desse adolescente que ele tenha que se virar, para que possa sobreviver no dia-a-dia, contando com ele mesmo (Entrevista em 29.11.99).

A educadora completa sua observação reafirmando a diferença comportamental desses, nas relações. Os que vêm da rua são agressivos, demandando dilatação na etapa adaptativa. Suas mudanças atitudinais, no ambiente educativo, podem até se dar prestamente, mas a tendência é deixá-las ali quando saem, reassumindo as velhas posturas no exterior. Têm lógica em reimprimi-las, uma vez que o mundo continua a tratá-los mal. De forma que, só com a sua reestruturação ele pode encarar a hostilidade contumaz sem responder similarmente. Seu fortalecimento é o que a Instituição tem como

meta maior, inclusive porque a mudança não termina neles, sendo capaz, também, de estender-se a outros âmbitos. Nesse sentido, o peso da reaproximação com família e a escola é algo imprescindível e (re)estruturador.

Sendo mais visíveis e melindrantes, as ofensas físicas são as mais fáceis de transmutação. De outra intensidade são os freqüentes comportamentos inadequados sedimentados pela cultura, cujos alvos são mútuos e mesmo direcionados para o próprio agente agressor. A maior parte desses tem suas raízes fincadas na rejeição étnica. Os meninos, embora predominantemente de origem negra, não se reconhecem assim, e discriminam os colegas pelo mesmo motivo. Resistem à condição étnica e a tudo o mais que lhe diga respeito, inclusive à dimensão religiosa. Isso cobra um esforço sobre-humano dos educadores, que só recentemente perceberam a profundidade do fenômeno.

A partir da decisão e planejamentos institucionais para se resgatar as origens da população nacional, patenteou-se a rejeição dos educandos à cultura e aos segmentos afro-brasileiros, ou seja, uma auto-humilhação. Isso é visível em um grande painel composto pelos meninos, onde há recortes de figuras de projeção, como atores e atrizes de cinema e novela de televisão – personalidades midiáticas. O único negro representado é o futebolista Ronaldinho, ladeado pela Princesa Diane, um dos James Bond e Xuxa. Ou seja, os brasileiros estão muito mal representados. Daí a Unidade decidiu por permanecer com a temática, ramificando-a nas várias perspectivas de violência. E, para começar, alguém pôs sobre o painel, uma larga faixa de papel, onde letras imensas compõem a frase: NÓS SOMOS NEGROS.

Rotina e conteúdos pedagógicos

Meninos e meninas já devem estar na Unidade às 8:00 horas. Banhados, seguem para o refeitório. Depois há o diálogo pedagógico que, como se apresenta em descrição anterior, trata de temáticas que interessam à condução pedagógica, escolhidas por educandos ou educadores. A roda dura entre 40 e 50 minutos. Finalizada, passa-se ao “álibi educativo”. Os pequenos passam às atividades que lhes são próprias, basicamente lúdicas, mas dentro da perspectiva de formação cidadã. Os maiores centram-se nas questões voltadas para o mundo do trabalho, sejam naquelas informativas sejam nas práticas de reciclagem.

É um álibi pedagógico que a gente utiliza, como chamariz mesmo. Para apaixonar esses meninos pela proposta que a gente tem, que é muito maior do que simplesmente elaborar uma feira de papel, mas, de trabalhar ética e cidadania, convivência em grupo e preparar esses meninos para enfrentar esse mundo aí fora, que não está fácil. (Gerente da Unidade. Entrevista referida).

Os conteúdos pedagógicos, como anunciara Cesare La Rocca, não podem ser improvisados, pois a Pedagogia do Desejo requer a totalidade e não um direcionamento fragmentado. Por isso mesmo, na Instituição não há funções de especialistas, rotuláveis, como: os professores, os advogados, os psicólogos, os assistentes sociais etc. São todos educadores e, para tal, são formados desde o que dá apoio administrativo ao que cabe presidir. Assim, não é tarefa fácil expor, separadamente, os elementos educativos, pois esses, partindo da atitude mais primária e inicial de agregação humana, seguem entrelaçando-se com conhecimentos básicos que permitem o contínuo evoluir para alcançar aqueles mais sofisticados e atuais.

Vão desde a recepção, que aplaca as fúrias da vida exposta e anômica, ao repassar técnicas produtivas, de ética humanista. Por isso oferece música todo o tempo, reconhecendo-lhe a essência enzimática, que não só aproxima como integra. O repertório não é construído aleatoriamente, e sim

selecionado. Isso não significa rigidez. Vez por outra, o Mozart, o Bach, os clássicos da MPB cedem espaços, sendo substituídos por outros estilos musicais mais populares – como o Tchan – atendendo a sugestões dos garotos. Só que essas ocasiões permitem ir além do propiciado pelo gozo de dançar, chegando à reflexão sobre o discurso que transmite e à análise do que aqueles versos têm a ver com a vida do educando.

Para os menores, principalmente, a educação para o desenvolvimento cognitivo e ético é veiculada pela via dos elementos artístico-culturais e lúdicos, concretizando-se através de canções, jogos, adivinhações, que, dentre outras coisas, reforça o letramento. Os maiores vão além dessas tônicas, pois passam a lidar mais assiduamente com a produção que os inicia para o trabalho, alvo central de suas próprias preocupações. A composição de peças a partir de barro, papel velho, tintas, permite a satisfação pela criatividade em todas as formas e etapas. Por outro lado, possibilitam a reconstrução de reflexões e, conseqüentemente, de atitudes, que perpassam do individual ao coletivo. A gerente da Casa exemplifica:

A gente percebe em alguns educandos aquela necessidade de fazer o melhor deles. Então, têm aquela preocupação em ficar perguntando ao educador:

— Está bonito?

— Como é que está?

Muitas vezes [...] o educador está dando atenção para outro menino e aí (aquele) destrói tudo.

— Porque você destruiu?

— Eu lhe chamei e você não veio.

— Mas, eu estava com seu colega...

Este é o momento de trabalhar a convivência em grupo e de dizer para ele recomeçar. Ele recomeça e você, enfim – vai trabalhando várias questões.

Promessas divinas da esperança

As mudanças de postura dos meninos estão no rol dos grandes e primeiros sucessos atingidos. Nelas, cabe salientar aquelas referentes à escola. Eles não só voltam a estudar, com são assíduos. Mas um grupo menor não vence, rapidamente, essas dificuldades, na medida em que não são bem acolhidos, exigindo dedicação excepcional dos educadores, tanto em relação a seus colegas da escola pública quanto orientando o garoto, para que ele não a abandone. Pelo contrário, a luta é para, reforçando-o, transformá-lo num agente de mudança – na condição de cidadão participativo. Essa noção é entendida institucionalmente, como a capacidade de o

[...]ser humano de se enxergar como sujeito; capaz de entender sua história e de construir – modificar sua história. Isto só é possível através do processo de convivência em grupo. Através do processo de ampliação de conhecimento, através daquilo que você já traz como universo da noção de mundo, da noção de sociedade, de grupo social. Neste ponto, a gente é muito paulofreiriano – constrói a partir do que cada um trás,

diz a gerente, na entrevista referida. O que ela não acentua, é que esse é um dos aspectos que mais aproxima a Pedagogia Libertária do construtivismo.

No correr de 1999, os meninos da OPA conviveram com vários dos artistas que vieram através do programa **Quietude da Terra**. Os primeiros foram os norte-americanos Leonard Drew e Willie Cole. Outro, o fotógrafo brasileiro Vik Muniz, trabalhou com os meninos fotografia e papel. Um quarto, Montien Boonma, veio da Tailândia. Sem considerar a participação dos educandos nas obras que

comporão o acervo a ser exposto nacional e internacionalmente, em 2000, as vivências desfrutadas foram de muita riqueza. Os dois segmentos trocaram informações e energias, inclusive no âmbito da espiritualidade, que fundamenta a humanização, através de arte, e que é tão valorizada pelo Axé.

Durante todo o ano, educadores e educandos trabalharam o tema do Desfile da MODAXÉ. Foram à casa de Jorge Amado, pesquisaram sua vida e obra, e, por uma questão sociopolítica, centraram-se no **Capitães da Areia**, mais particularmente no capítulo **As luzes do carrossel**.

O sertanejo trepou no carrossel, deu corda na pianola e começou a música de uma valsa antiga. O rosto sombrio de Volta Seca se abria num sorriso. Espiava a pianola, espiava os meninos envoltos em alegria. Escutaram religiosamente aquela música que saía do bojo do carrossel na magia da noite da cidade da Bahia só para os ávidos aventureiros e pobres dos Capitães da Areia. Todos estavam silenciosos. [...] Então a luz da lua se estendeu sobre todos, as estrelas brilharam ainda mais no céu, o mar ficou de todo manso (talvez Yemanjá tivesse vindo também ouvir a música) e a cidade era como que um grande carrossel onde giravam em invisíveis cavalos os Capitães da Areia (AMADO, 1996: 59).

Nesse, mais intensamente, que em qualquer outro trecho da obra, é marcada a transfiguração dos “Capitães da Areia: bando de crianças delinquentes” (Idem: 7), em meninos. Sua escolha é uma translúcida alusão aos papéis atribuídos aos educandos pela mesmíssima cidade. O é, também, à sua condição natural e renovada de meninos – simplesmente meninos – e, por isso, sua possibilidade de sonhar.

Os da OPA remoíam as histórias – a do livro e a própria. Conforme a educadora, alguns acharam a do carrossel encantadora. Outros, monossilabicamente, só disseram: **É legal...** São, exatamente, aqueles mais sobrecarregados com as questões de sobrevivência, que lhes podam as fantasias. Mas, como essas são vistas como cruciais pela Pedagogia do Desejo, esses meninos não perderiam por esperar, já que os planos da Casa – para curto prazo – eram de montar uma peça sobre as Luzes do Carrossel, em que texto e cenários fossem montados por eles. Evidentemente, iriam representar seus próprios papéis.

Em setembro, a OPA realizou **oficinas de rua** nas proximidades da sua sede. A intenção era mostrar sua proposta aos vizinhos, àqueles que acompanhavam as ruidosas entradas e saídas dos meninos, mas desconheciam a química interna. Fizeram-se oficinas de argila e de papel reciclado, expondo as vivências educativas para os moradores e comerciantes locais. Depois disso, a interação se deu. A convivência melhorou, resultando em maior compreensão junto aos meninos e mesmo em doações.

No mês seguinte, os meninos foram no **Axé-Busu** até Itapoã, participando da **Escola a céu aberto**. Os “da Casa” ficaram felizes em exibir sua evolução para o **Outro**, ainda mais quando esse é o adulto que os fustigara, ou um ex-companheiro “de rua”. Esses últimos são instigados e, a partir dessa oportunidade, crescem as chances de se mobilizarem, saindo das ruas. Alguns acolhem o convite do velho amigo e vão à Unidade, no intuito de se incorporarem.

Como foi dito, o Axé não trabalha, ainda, sintonizado com seus ex-educandos, de forma que as notícias que tem deles são fragmentadas e informais, geralmente: Fulano é auxiliar de escritório; Sicrano casou, Beltrano abriu um bar. Essas são as alvíssaras. Mas há outras, nada auspiciosas: X foi preso; Y foi assassinado.

De maneira extraordinária – não só para a OPA ou para o Axé, mas, para toda a comunidade – sabe-se de egressos excepcionalmente grandiosos, como os dois que mereceram reportagens em jornais e canais televisivos, a partir de setembro. São L e C, ambos com quatorze anos, que planejaram e estão desenvolvendo um trabalho sociopolítico com meninos de sua comunidade, Pituauçu, e que chegaram na Casa através da educação de rua. Como muitos, estavam trabalhando. Ajudavam a uma senhora vizinha nas suas lidas de baiana de acarajé, no centro da cidade.

Foram visitar as unidades do Axé, escolheram a de papel reciclado. Mas permaneceram lá por menos de dez meses, pois logo assumiram a postura de multiplicadores. Comprometeram-se tanto com a transformação dos componentes do time de futebol que fundaram, que não puderam mais desfrutar do conforto institucional, e saíram, driblando tudo, inclusive a sina das milhares de pessoas do seu bairro. O Axé os mantém na mira, agora em outro campo: o da parceria. Os novos aliados estão recebendo orientação para estruturar melhor e com mais segurança, a ONG que criaram.

Em um país de generalizada descrença nas instituições e apatia política, dois adolescentes carentes [...] dão um significativo exemplo de que nem tudo está perdido. Aproveitando as lições de cidadania que aprenderam [...] no Axé, eles decidiram intervir em sua comunidade (A TARDE, 01.09.99).

A intervenção começou a partir da participação no time Águia Dourada. C, percebendo que seus companheiros não estudam, não têm consciência social nem de direito comunitário, começa a cobrar novas atitudes. L o ajuda. Juntos, estabeleceram rotinas que vão se estendendo e diversificando. O esporte continua, mas os dois líderes ampliam suas tarefas. Fazem reforço escolar, dão aulas de artesanato e, mensalmente, promovem uma gincana para limpar o bairro. Ecologia é um dos pontos-chave da programação ética, e que já não atinge apenas as dezenas de garotos que compõem a entidade. Naturalmente, interfere em todo o grupamento local.

Os garotos são divididos em faixas etárias: os pequenos, de 6 a 8 anos; os médios, de 9 a 11 anos; os maiores, de 12 a 14 anos. Todos recebem merenda escolar, antes subsidiada pelas bolsas que L e C recebiam como educandos do Axé. Hoje, a despesa é sustentada pelas doações que a dupla recebe. O peso da responsabilidade deles se amplia rapidamente e mesmo suas pernas de futebolistas não dão conta. Por isso, além daquele apoio logístico prestado pelo Axé, e dos fundos para o lanche, uma senhora vizinha cedeu um minúsculo espaço contíguo à sua casa para sediar a organização. E uma menina de 13 anos mantém atualizado o fichário dos educandos, organizado por C, e secretária, a entidade de um modo geral. As fichas, dentre outras coisas, expõem as condições de frequência e rendimento de todos. As informações são prestadas por pais e professores contatados pelo par de educadores e pelos próprios jogadores. Aliás, se foram criadas rotinas e conteúdos, também se estabeleceram regras, conforme o exige qualquer organização societária. Essas compõem os **Dez Mandamentos do Águia Dourada**:

01. Ter fé em Deus
02. Ser criança
03. Ser obediente aos técnicos e dirigentes
04. Ser gentil com vizinhos, amigos e familiares
05. Andar sempre limpo
06. Ter boas notas e bom comportamento escolar
07. Não jogar lixo no chão
08. Participar de todas as campanhas e eventos sociais esportivos da comunidade
09. Ser criativo
10. Não faltar aos treinos e não chegar atrasado.

(Márcia Luz. CORREIO DA BAHIA, 14.09.99:8).

Conforme esta última fonte, os moradores estão entusiasmados com a rede criada por esses garotos. Nela, há um relato exemplar de um pai:

O porteiro [...] conta que depois que começou a jogar, (seu filho), 10 anos, melhorou muito, tanto no comportamento em casa quanto no desenvolvimento na escola. "Esse

trabalho é muito bom. Se mais pessoas seguissem a idéia, os meninos seriam tirados da rua”.

Na outra matéria citada anteriormente, um segundo depoimento vai pela linha demonstrativa da evolução. “Nosso bairro antes era desorganizado, as ruas sujas e as pessoas não eram solidárias.” Talvez seja esse um fragmento da revolução anunciada por **Don’Aninha, a mãe do Terreiro da Cruz de Opô Afonjá**, aos seus amigos capitães da areia, em 1937 (Amado, 1996). Seguramente, ela viu nos búzios.

Setor de Arte, Estética e Cultura

Origem, suportes e metas

As proposições de educação política, embasadas em referenciais da cultura local, estão postas desde a fundação do Axé. Revelaram-se um campo de frutificação incomensurável, principalmente eficazes na condução integradora. De fato, se não é novidade a força da estética, da arte, da cultura – em suma – para o desenvolvimento da sociabilidade, não era possível vislumbrar o quão fundamental o são para aqueles originários nos espaços deslocados, bem como para o refinamento dos incluídos. Mais inédita ainda é essa experiência de trazer para o foco das atenções os conteúdos produzidos pelos que vivem a desfiliação.

A ebulição da cultura negra já ecoava nos ares soteropolitanos, mormente nos seus vetores musicais e religiosos. Nesse sentido, confirmando sua sensibilidade, o Axé, além de auxiliar a resgatá-la, põe-na no núcleo de novos palcos transnacionais, dando-lhe mais visibilidade, expondo-a ao amplo reconhecimento. Esses âmbitos, em consequência, têm oportunidade de perceber sua dimensão. Se, durante quase cinco séculos, a cultura afro viveu os signos dos vencidos – negados, perseguidos, tolerados, transfigurados em “folclore para inglês ver” – sua resistência possibilitou a afloração midiática, mais recentemente, permitindo aos demais o compartilhar de sua profunda complexidade, tanto em termos de elaboração de conteúdos como do seu refinamento estético.

Mesmo alvo de tantos atentados, o vulcão negro manteve-se ativo em Salvador, nunca perdendo seu caráter ruidoso – sempre roncando. A erupção das últimas três décadas, contudo, é um espetáculo de tamanha intensidade (e beleza), que é impossível deixar de submeter-se. Os movimentos que o fizeram explodir revelaram-no e inseriram-no no universo artístico internacional, ao mesmo tempo em que carregam e recarregam as dimensões de protagonistas de seus portadores. Por terem sido capazes de romper as barreiras, as expressões artístico-culturais afro-baianas, transformaram os referenciais identitários.

Exatamente pela ênfase que dá aos direitos humanos, inclusive naquilo referente às diferenças, e pelo peso da sua preocupação com o evoluir integrador, o Axé percebe a força do manancial dessa cultura, incluindo-a entre os pontos mais cruciais da sua pauta estruturadora. Dessa forma, como o letramento, o incentivo à escolaridade formal recheia-se de atividades artísticas, sempre renovadas ao sabor das buscas que entrelacem os setores sociais e que passam todas as suas unidades.

Uma das primeiras realizações sistematizadoras e centralizadas conduziram-no à constituição do **Projeto Erê**, cuja meta maior era a de, aproveitando a cultura original dos meninos, estruturá-los, facilitando-lhes a convivência com elementos do conhecimento universal.

Partimos do princípio de que não basta indigitar a ação de exterminadores ou de expor, à nação, fatos e números sobre a situação em que se encontram as nossas crianças.

É necessários ir adiante, propondo ações integradoras efetivas, não no sentido de cooptação alienante, mas no da integração crítica, norteada pelo conceito de cidadania (AXÉ, FERREIRA, 1997; 86)

Nascido dessa percepção integradora da cultura, já que é capaz de tecer novos contornos, o Erê se vale de linguagens artísticas diversas, propiciadoras do resgate da auto-estima e do fortalecimento dos laços comunitários, assim do reordenamento do sujeito desgastado pela desagregação. Na Bahia, especificamente em Salvador, a cultura afro é extraordinariamente forte para processar a catalisação. E era utilizada pelo Erê junto às crianças de rua.

Trata-se, portanto, de fortalecer estes sistemas, práticas e valores culturais (...como) antídoto do processo isolacionista em que elas estão mergulhadas (Idem: 87).

Ou seja, o primeiro momento é do próprio auto-reconhecimento, partindo da compreensão da criatividade comunitária, para, fortalecidas, criarem asas que as transportem para outros referenciais. Assim, começa pelas bandas, pois

[...]percussão é uma coisa muito complexa; muito rica. Não é só tocar aquele tambor. Percussão, na cultura africana, tem um lugar fantástico. É uma relação com os deuses, com o mundo, com as outras pessoas de expressão, de subjetividade. Então, é para os meninos ficarem mais conscientes de que eles têm uma cultura e que essa cultura se expressa assim (Coordenadora do “Setor de Arte”. Entrevista em 08.11.99).

A ânsia educativa leva à exposição dos meninos a todos os tipos de informação artística, dando-lhes consistência à curiosidade essencial. A inquietude do Erê prolifera-se, enraizando-se na **Casa da Cultura**. Em paralelo, o primeiro espaço de dança, fundado em parceria com o Teatro Castro Alves, em 1994, reloca-se desdobrando-se na fundação da Usina de Dança, que sedia a Escola e a Companhia, criadas em 1998.

Se o começo da travessia se dá com a constituição de bandas de percussão, o próximo passo proposto para o veio musical inclui a preparação para Canto, Coral, Banda Sinfônica, Grupo de Música Popular Brasileira (Axé, Cerqueira. “Proposta para Implantação”; 1997:4). Para tal, a “Coordenação de Arte” convidou nada menos que Fernando Barbosa Cerqueira, para estruturar a proposta de atividades e cursos musicais. Ele é um dos fundadores do Grupo de Compositores da Bahia (1966), que imprimiu uma revolução no âmbito composicional, confirmando o sentido emblemático da sua **Declaração de Princípios**: “Principalmente estamos contra todo e qualquer princípio declarado” (COSTA LIMA, 1999: 28/33).

Aqueles resultados pretendidos dar-se-iam a partir da criação de oficinas de iniciação, percepção e criação musicais, de canto, de coral e de instrumentos, distribuídos nos níveis Pré-básico, Básico I e II, preparatórios do Básico III, profissionalizante.

Por outro lado, previa-se a implantação de curso sistematizado de teatro, e já germinava o Núcleo de Documentação da Arte (AXÉ, Macedo; “Setor de Arte”, 1998:10).

Eu acho que os meninos têm que se apropriar da cultura branca, européia, em tudo que eles puderem. Porque é fantástica! É uma história fantástica! É uma civilização enorme. Tem expressões artísticas, (cuja grandeza) a gente não precisa nem comentar. **Têm que se apropriar da cultura negra, que é tão rica quanto a grega.** Têm que se apropriar da cultura indígena, que a gente nem sabe os meios como chegar até ela; a gente nem sabe identificar o que é que ficou na gente dos índios. E, no entanto, ficou [...]. Se eles tomavam seis banhos por dia, a gente toma três. (Coordenadora do “Setor de Arte” Entrevista em 08.11.99. Grifos da autora).

É assim que pensa a profissional convidada pela presidência para projetar e coordenar o **Setor de Arte, Estética e Cultura**, em 1998. Marle Macedo – socióloga, com ampla experiência nas linhas de trabalho, política e cultura, é também educadora e musicista. Juntas, pensam o escopo do “Setor” a partir da sistematização do conceito de cultura da Instituição, que aglutina a política educacional das diversas expressões culturais, artísticas e estéticas já vivenciadas no Projeto, ao mesmo tempo em que amalgama um planejamento que resgate a dinâmica impressa socialmente e cobrada pela força do poder criativo-integrador. O ano de 1999 representou aquele de experimentação e ajuste, devendo culminar com a maior capilaridade entre os diversos sub-setores institucionais, sobremaneira aqueles que têm a cultura artística como fundamento. Nesse sentido, embora ainda em fase de implantação-reestruturação, são seus naturais agregados: a Casa da Cultura, a Escola e a Companhia de Dança, o Circo, o Teatro e o Núcleo de Documentação da Arte, esses dois últimos ainda na etapa constituidora na época desta pesquisa.

Tem, portanto,

[...]como função constituir-se como o “locus” privilegiado da execução da proposta política da organização para essa área, ainda que a questão cultural seja maior e mais abrangente do que qualquer tentativa de enquadramento (AXÉ, MACEDO, “Setor de Arte”, 1998:1).

A sistematização das ações culturais que lhe cabe promover, a partir de uma aguçada identificação de espaços e tendências, da prevenção de articulações possíveis, tanto no nível interno como externo, contempla quatro dimensões que, didaticamente, espelham a teia de conhecimentos que sedimentaram o Axé. Conforme o rol composto pela coordenação (Axé, Macedo, “Proposta”, 1998:2), esses vetores são:

- **histórico-antropológico**, relativo à formação social brasileira;
- **político**, que referencie os direitos humanos e, dessa forma, o pluriculturalismo;
- **estético-artístico**, na sua diversidade de expressões e linguagens;
- **produtivo**, interligando as concepções artístico-culturais, políticas, pedagógicas e as profissionalizantes.

Se essas matrizes refletem a tessitura de conteúdos que esteia a pedagogia do Axé, a partir da visão truísta e tríplice do desejo, direitos e cognição, objetiva-se:

- **reforço à cultura de origem** do educando que, como se adianta, favorece-lhe o reconhecimento de si e da comunidade na qual se insere, bem como embasa-lhe a condição cultural elástica;
- **criação e multiplicação de espaços de criação, autonomia e deleite**, para o desenvolvimento humanizante;
- **transversalidade dentro do Axé**, propiciando a todo o corpo discente, independentemente da sua área de inserção, o acesso aos conteúdos básicos de sociabilidade e sensibilidade estético-artística;
- **diversificação no uso de linguagens criativas**, ampliando o potencial criativo e técnico, bem como a capacitação comunicativa;
- **composição de novos mecanismos e produtos de ressingularização e reterritorialização** dos educandos na era globalizada;
- **profissionalização artística** de educandos, conforme seus desejos e vocações;

• **intercâmbio/interlocução/interação** com outros sujeitos e entidades produtores e propagadores de educação artístico-cultural;

• **expressão/comunicação** dessas bases, diretrizes e práticas para o público mais amplo.

Daí, seu currículo abranger a **Pluralidade Cultural**, como eixo temático, compreendendo:

História das formas organizativas da sociedade, as questões étnico-culturais e da idéia de cidadania, articuladas com outras áreas do conhecimento, como Ética e convivência social, meio ambiente e ecologia humana, educação para a saúde e sexualidade, economia e consumo (AXÉ, "Projeto de Implantação", 199?: 3).

Dessa forma, a proposição educativa não entende a atividade artística como um mero deleite ou adereço pedagógico, nem a percebe como algo independente. Pelo contrário, compõe-na dentro da plenitude do processo, com a certeza de que **a arte é a própria educação** (AXÉ; Folder, 1999), tendo como alvo expandir a condição de pertencimento local, nacional e universal. E o faz explorando a dimensão da sensibilidade transcendental, situada no potencial criativo e de apreciação estética. Essa mesma esfera de espiritualidade, naturalmente, lastreia o pessoal, propiciando a evolução da auto-estima. Como os demais setores do Projeto, pode se dar em forma dupla de produtos: os pedagógicos e os profissionalizantes. Os primeiros, voltados à ótica estruturante do ser, inclusive na sua circulação social, já abordada. Os outros, acrescidos do direcionamento à inserção no mercado de trabalho, que, nessa área, é significativo em termos locais.

Nesse sentido, dentre outras coisas, depreende-se a preocupação que vai de encontro à compartimentalização do conhecimento e da produção artística. Infere-se, ainda, a atenção com a qualidade educacional e com os produtos a serem auferidos. Essa última, propagada deste o primeiro documento de planejamento da Casa, permanece sendo alvo de cuidados sempre maiores, embora, volta e meia, fuja aos parâmetros tradicionalmente reconhecidos, dando-se a algumas liberdades, sem dúvida chocantes para as esferas educativas do social. Ilustrativa é uma das referências para a implantação da Usina de Dança, onde se lê:

Prevê-se a participação de professores convidados, **mesmo não sendo portadores de titulação acadêmica**, que, em parceria com os professores do quadro, desenvolvam projetos específicos com tempo limitado, como, por exemplo, dança popular, trabalhada por mestres locais credenciados pela sua atuação na cultura regional (AXÉ, "Projeto de Implantação", 199?: :4. Grifos da autora).

Essa é uma realidade institucional, que possibilita a convivência de quadros de titulação diferenciados, mas similares em termos de experiência, compromisso e formação. Exemplo é a trajetória de vida profissional da coordenadora do setor, que, além dos trinta anos de conhecimento e prática nas áreas já arroladas, tem em seu curriculum vários cursos de excelência na América Latina, Itália e Espanha. Da mesma forma, é a do diretor da Escola de Dança, pedagogo e coreógrafo, graduado e pós-graduado na British Columbia, com muitos anos dedicados ao palco e à docência universitária em vários países do mundo, como: Estados Unidos, Canadá, México, etc. Por sua vez, o diretor da Cia. de Dança também é dotado de larga experiência e titulação, adquiridas tanto nacional como internacionalmente. Ao lado deles, situa-se o gerente da Casa da Cultura, que, somente em 1999, ingressa em curso universitário. Essa condição não foi considerada suficiente para desmerecer sua profunda formação autodidata, suas vivências educativas, artísticas e administrativas.

Com os mesmos teores, pode-se adiantar, alguns meninos que entraram para a escola de dança já chegaram a educadores ou estão compondo o corpo da Companhia. Outros, provenientes da Casa

da Cultura, tornaram-se funcionários, alocados na Oficina de Música da Usina. Ambos os grupos convivem profissionalmente integrados, no plano filosófico que norteia a Instituição.

Axé, Picolino

A Escola Picolino de Artes do Circo oferece atividades para crianças e adolescentes, conjugando-as de forma multicultural, na medida em que enlaça técnicas circenses com música, dança, arte cênica, estética, dentre outros elementos, inclusive aqueles voltados para a conscientização política. O mosaico resultante tem várias faces. A empresa, individualmente, conduz à coordenação motora, à destreza, ao desenvolvimento físico, emocional, espiritual e, conseqüentemente, social, uma vez que proporciona auto-estima e prazer, ao mesmo tempo em que esclarece sobre os limites pessoais e a riqueza do contato com o **Outro**.

Assim, há o lado interativo do sujeito consigo e com os demais, que se colocam em planos imediatos ou mediatos. A vivência das experiências oferecidas, em geral, produz fortes relações integradoras, mesmo porque funcionam a partir da composição de um coletivo, cujos componentes vivem uma condição de interdependência. Dessa forma, da disciplina e do respeito às regras comunitárias advém o sucesso de cada criação e apresentação.

A ida ao circo

Fundada em 1985, a **Escola de Circo** firma convênio com o Axé, logo após a institucionalização desse (1990). A partir de então, “meninos de família” convivem com os “ameaçantes meninos de rua”, embora essa relação não tenha tido facilidades para a sua implantação. Mesmo sem se encontrarem, alunos particulares e institucionalizados – já que as aulas dos dois segmentos eram em dias diferenciados – os pais dos primeiros não queriam que seus filhos utilizassem os mesmos instrumentos dos desterrados.

Eles estranharam muito; recuaram [...]; mesmo a Escola tendo a preocupação de, a princípio, separar os equipamentos.

Bom, fora esse estranhamento inicial, com o tempo, a construção dessa relação foi muito legal, porque os alunos particulares passaram a conviver em espetáculos com os alunos do Axé e se superou os preconceitos.

Hoje [...] trabalham juntos. Todos compreendem esse menino que chega; já sabem que vão passar por uma mudança. Então, têm um respeito muito grande [...]. A referência dos dois (grupos) é o valor do circo. A relação é simples: **todos sobem no trapézio**. Quem sobe no trapézio sabe – não importa se é branco, preto, pobre; se veio de carro, se veio de ônibus – trapézio é trapézio (ANA BOURSCHIED; Coordenadora Pedagógica da “Escola de Circo” Entrevista em 03.12.99. Grifo da autora).

Origem e composição dos educandos

Os meninos do Axé chegavam ao picadeiro, como a maioria dos que são institucionalizados, vindos da rua. O poder de encantamento do Circo fazia com que muitos optassem por suas atividades, incentivados a abrirem mão da falsa e acrobática liberdade de rua, encontrando trapézios mais sólidos, capazes de lhes propiciarem vôos mais altos, embora profundos. De forma que os períodos de adapta-

ção eram rápidos, e eles se submetiam às regras de higiene, horários e de civilidade comuns a todos os endereços educativos. Naquele, onírico, sob lonas coloridas, onde “reina a palhaçada”, sem dúvida a integração é orgânica. Em termos de gênero, embora em algumas ocasiões os meninos superassem as meninas em número, nunca houve maiores distinções quantitativas nem qualitativas, reforçando, assim, o processo de convivência.

Rotinas e procedimentos educativos

O cotidiano educacional acontecia dentro das balizas corriqueiras do Axé. À chegada, sucedia o banho, uma leve refeição condizente com a prática de exercícios físicos, seguida do diálogo pedagógico. Esse é um elemento chave para a inclusão, pois, como se descreveu em outras oportunidades, é a etapa em que se revelam os condicionantes pessoais – necessidades, aspirações – e se promovem orientações acompanhadas. Concluído, dava-se início às atividades circenses. Treinos e exercícios de acrobacia, malabarismo, contorção, monociclo, equilíbrio em arame, etc., perfazendo duas horas. Após, tomavam banho, tinham uma segunda refeição, dessa vez substancial, e iam embora. Essa é a rotina das turmas de iniciantes, que se repetia três vezes por semana.

Todavia, com a evolução dos trabalhos internos às duas entidades e da parceria constituída, chegou-se à abertura de turmas novas, de formação, destinados àqueles garotos com mais de três anos de prática. A primeira delas estava composta de 14 adolescentes, entre 15 e 17 anos, que demonstravam interesse em aprofundar as técnicas da parte inicial. Eram todos do Axé, e passaram a treinar, pelo menos, três horas diárias, durante cinco dias da semana. O planejamento previa uma formação de dois anos de duração, tempo esse revelado insuficiente para as metas pensadas. De forma que, a primeira turma de **instrutores de circo** concluiu sua formação em setembro de 1999, após três anos de trabalho. Logicamente, os conteúdos foram além daqueles apenas referentes às técnicas circenses, englobando alfabetização e toda a ampla estruturação para a cidadania, trabalhada, principalmente, pelo Centro de Formação.

Resultados, sem chicote e cara feia

Segundo a coordenadora pedagógica do Circo, todos os meninos que tinham família voltaram para as suas casas. Aqueles que não a tinham, continuaram sem tê-la. **“Mas, eles têm a si próprios, preparados”**, diz ela, estando capacitados a sobreviver com esse vazio. Vários deles, acrescenta, **“...chegaram limítrofes. Não dava mais tempo para eles. Foram mortos pela polícia ou presos”**. Sem exceção, todos estão estudando, alguns já concluíram o 2º Grau.

Uma das idas a campo (11.01.96) proporcionou acompanhar essa construção. Naquela manhã, dez meninos e meninas dançaram sobre monociclos, ao som da banda composta por 14 garotos, àquela altura do Erê. Os primeiros precisavam manter-se equilibrados nos seus monociclos de uma roda só. Contudo, mais que se transportarem em seus “veículos”, cada um tinha que se apresentar dentro do quadro coreográfico ensaiado e no ritmo impresso pela banda, a fim de compor com seus companheiros uma estética una. A beleza do quadro só se torna possível porque todos ali extrapolam seus limites pessoais, construindo um todo harmônico, que sai do centro do palco e, mesmo antes de atingir a platéia, segue para as laterais, onde os pequenos músicos integram-se, oferecendo seus sons, e se submetendo aos movimentos agregadores e coloridos, esses resultantes dos matizes variados das roupas dos dançarinos.

Uma menina expõe seu ballet aéreo. Prendendo o seu pé na argola de uma corda, executa seus movimentos com a elegância de uma bailarina eslava. É um solo compartilhado. Embaixo, o instrutor lhe propicia o apoio imprescindível, segurando e movendo a corda com segurança. Ela, ele, os compa-

nheiros ao lado, mantêm-se em absoluta concentração, evitando a dispersão, que corrompe o ritmo e provoca o risco.

Outros números são apresentados para o deleite da platéia. Nela, inclusive, um casal de alemães observa. Representa o corpo de planejadores de uma nova organização, interessada em dar apoio a iniciativas de ressocialização. Os dois vieram em busca de inspiração. Jovens mães com seus filhos parecem se divertir tanto quanto eles. “Crianças de rua” chegam. A princípio, desconfiadas, mantêm-se em prudente afastamento. Aos poucos, sentindo-se seguras, sentam-se nas arquibancadas, junto aos demais. Seguem, atentas, os movimentos do ex-companheiros de infortúnio, talvez sonhando com a própria agregação, que as salve das feras soltas pelas ruas. Quatro cinegrafistas, registram tudo.

O número seguinte é de acrobacia coletiva. Logicamente, a segurança (física e de gozo) depende de todos. Daí ser preciso que se entreguem uns aos outros, numa fusão reconstituinte de corpos, cujos pressupostos são solidariedade e confiança recíprocas. Nesse sentido, a síntese ilustrativa é uma composição piramidal, realizada por sete garotos. O do centro, sustenta um colega, em pé, sobre os seus ombros; os demais, complementam a performance estrelar, interceptando-se, aos pares, nas arestas laterais daquele tórax (escusado caracterizá-lo como truncado). É dispensável descrever a postura envaidecida desse Hércules, enquanto seus “penduricalhos” sorriem de satisfação. Há um brilho solar, naqueles olhos.

Essa é outra das facetas interativas. A composição estrelar – no duplo sentido – não só faz aqueles meninos, finalmente, visíveis para um público. Os aplausos, os assobios de admiração reverberam, marcando-os indelevelmente. Por isso mesmo, suas luminosidades não se extinguem quando o espetáculo termina, e as luzes se apagam. Se eles entraram embaciados, saem para os espaços comunitários ofuscados com a própria cintilação. Mas já garantiram o ali. Conseguiram exercitar um processo de sedução coletiva, inclusive naquelas crianças sujas e maltrapilhas, que brotaram – sabe-se lá de onde. E que, gradativa mas rapidamente, expressaram a substituição do ressaibo pelo encantamento. Ali, pode não ter marmelada; mas goiabada tem.

Em 1997, em maio, a parceria do Picolino-Axé é desfeita, pelo menos em termos oficiais. Parte das turmas foi encaminhada para outras unidades do Axé, sendo significativa aquela que foi juntar-se aos colegas do Castro Alves e, posteriormente, da Usina de Dança. Alguns foram para outros programas, como é o caso de R., que, concluindo o curso de Auxiliar de Biblioteca do “UFBA: Cidadania”, conseguiu emprego numa das mais importantes bibliotecas da área de Humanas, em Salvador.

Dos 40 componentes da “Companhia do Circo”, entre 25 a 30, são ex-meninos do Axé. Mais oito deles foram absorvidos como instrutores na “Escola” e estão ensinando às novas gerações que chegam ao Picolino, sejam elas provenientes de famílias de classe média, da educação de rua ou ligadas a outras instituições que se aliaram. São essas: a Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social – SETRADS – da Prefeitura de Salvador; a Fundação da Criança e do Adolescente – FUNDAC – do Governo Estadual; e o Programa de Capacitação Solidária.

Segundo a coordenação pedagógica do Circo, eles fazem um excelente trabalho: **“São jovens super talentosos e a gente espera que eles permaneçam”**, pois, além de artistas circenses, têm formação educativa, o que os mestres de circo não têm. Dessa forma, compreendem, reforçam e repassam a condição de transformação social que o programa detém.

Eles voltaram; retornaram, fechando a espiral. Retornaram, trabalhando com meninos como eles foram. Agora, (dentro) de uma outra perspectiva (Idem),

e de uma outra condição.

A ligação Picolino-Axé está sendo repensada desde 1997. Não há, ainda, definições no sentido de reestruturá-la. Contudo, o Circo é visto pelo “Setor de Arte” como um excelente espaço educativo, que

não deve ser prescindido nos planos para um futuro próximo. Por seu turno, a visão que o Axé tem no Circo é de sua grande importância em Salvador:

[...]mais do que na cidade de Salvador. Como referência mesmo de trabalho de mudança de paradigma. Eu acho que foi isso que eles fizeram. Eles lutaram pela mudança do paradigma do assistencialismo para uma coisa mais real [...], de transformação social.

A herança disso é muito importante.

O Axé continua fazendo o trabalho dele. (E) é importante a disseminação. Vão aparecer mil outras entidades; cada uma com seu jeito, sua cara. Várias outras já faziam [...] Mas o **Axé é o marco – pela visibilidade** – como eles falam. *Eles conseguiram* (Coordenadora Pedagógica do Circo. Entrevista citada).

Casa da Cultura

Cada vez que passais pelo campo onde enterrastes vossos antepassados, olhai bem e vereis a vós e a vossos filhos dançando de mãos dadas. [...]A vida, e todos os seres vivos, são concebidos na névoa e não no cristal.

Gibran

Introdução

Situada na principal rua do bairro do Uruguai, a Unidade tem a aparência sóbria, dando uma falsa aparência da pequenez, suficiente ao abrigo do padre da igreja contígua. O despojamento é confirmado internamente, mas não as dimensões. A impressão térrea já é desfeita no hall de entrada. Constatase o desdobramento da construção, que cresce em três andares, ocupados pelas salas para as atividades da banda e capoeira, de vídeo, de alfabetização e a da biblioteca.

As salas são amplas e iluminadas, cheias de meninos e algumas meninas. Quase não há móveis, como devem ser os espaços para as funções básicas da Casa. A da biblioteca os tem. São mesas, cadeiras de cores diversas, pintadas domesticamente. Sem dúvida, foram produzidas pelo mutirão que antecedeu a inauguração da Casa da Cultura, em 11 de agosto de 1997. Na semana anterior a essa data, era visível a mobilização de vários setores institucionais, para limpar e arrumar a nova unidade, incluindo a participação da Coordenadora Geral “ótima na vassoura e no balde”, conforme as falas dos educadores naquela ocasião. As estantes são toscas, mas repletas de livros infanto-juvenis, de enciclopédias – Delta Larousse, Delta Júnior, de Percepção Musical –, revistas e jornais para complementar as pesquisas. Há volumes, também, sobre as mesas, à guisa de decoração e de atração para as mãos e os olhos. De resto, há gravuras nas paredes, uma máquina de escrever e um ventilador.

O prédio continua por trás da igreja, unido à parte já descrita por um corredor estreito e sombrio, que também conduz ao grande pátio aberto, que se prolonga até à rua paralela. Num dos seus cantos, ficam os vestuários e banheiros que os meninos usam ao final de cada período. Esse espaço é, literalmente, surpreendente, uma vez que, embora funcional para o lazer e para o esporte, parece projetado para a instalação de um galpão ou para uma oficina mecânica. Toda a Unidade, fisicamente, revela uma arquitetura composta por várias construções, que vão se agregando gradativamente. São estilos diversos, que se unem improvisadamente, a partir das mudanças das funções originais, criando uma atmosfera de labirinto. Um dos educadores revelou que as instalações pertencem à Ordem dos Franciscanos, que trabalhavam na região e que, atualmente, só utilizam a igreja, cedendo as demais ao Axé.

Antes, cabia ao Projeto Erê a oferta de atividades culturais do Axé, concretizadas através de parcerias com instituições diversas da cidade. Nesse sentido, as alianças principais firmaram-se com entidades de produção e comunicação afro-baianas, como os terreiros de candomblé Bogun e Ilê Axé Opô Afonjá, os blocos Ylê Ayê e Muzenza, o Grupo de Capoeira de Angola do Pelourinho, além do Ballet do Teatro Castro Alves e da Comunidade Baha'ý. O escopo, fiel ao geral do Axé, era o de fortalecer o desenvolvimento sociocultural e estético, a partir da convivência comunitária e da participação em produção artística.

A partir da experiência institucional, dos limites técnicos, físicos ou materiais de alguns dos aliados, foram revistas as conduções, através da análise e do planejamento de sua evolução. A decisão incluiu a criação de duas novas unidades, com os mesmos objetivos, mas melhor capacitadas à prática aprofundada e mais autônoma, que, dentre outros elementos, multiplicassem o leque de linguagens, incluindo a do teatro, a da literatura, além da musical e da dança. Para tal, desmembraram-se as ações, que se alocaram na sua recém-fundada **Usina de Dança** – a formação em dança moderna e *ballet* clássico, como se verá –, enquanto a **Casa da Cultura** concentrava-se na percussão e na capoeira, essa reconfigurada na regional.

Composição, formação e funções da equipe educadora

O quadro de pessoal da Casa é composto pelo gerente da Unidade, um supervisor, onze educadores e três estagiários. Em sala, são oito nas atividades culturais, atuando aos pares: educador pedagógico e arte-educador. Na alfabetização, estão mais dois. Os demais se dedicam ao acompanhamento do educando – recepção, família, escola etc. Além desses profissionais, há uma secretária, um porteiro, um faxineiro e duas cozinheiras.

A estrutura da Casa da Cultura subdivide seu corpo pedagógico naqueles diretamente direcionados para atendimento dos adolescentes e nos indiretamente envolvidos. No primeiro grupo, situam-se os que estão em sala de aula, no trabalho musical e de capoeira. Cada uma das quatro turmas dispõe de um par de educadores. Os educadores pedagógicos são os principais responsáveis pelas questões individuais e pelo desenvolvimento das propostas temáticas. Deles parte a maioria das sugestões e processos educativos junto a cada educando, relativos aos comportamentos, obtenção de documentos, controle e combate ao uso de drogas. Os arte-educadores também tratam dessas conduções, mas, voltam-se, sobretudo, à função de musicalizá-las – sair compondo, com os meninos, os assuntos abordados e as formas de serem tratados. Por ocasião da pesquisa sobre o bumba-meu-boi, por exemplo, dentre as diversas configurações expressas local ou regionalmente, descobriu-se a do Maranhão. Conheceu-se o **pandeirão de mangue** – feito com couro de cabra. Para reproduzir os sons especificamente produzidos por esse instrumento, os meninos foram orientados pelo arte-educador para sua fabricação e uso.

Conforme a práxis institucional, todos são selecionados e treinados para o trato com jovens em situação de risco pessoal e social. Nesse sentido, algumas cenas ilustram o cuidado. Por ocasião da visita, em 07.04.99, encontrou-se um garoto franzino, que dormia sentado, na sala da direção.

— Ele estava muito agitado. Deixei-o ai para que ele se acalmasse e a gente conversasse.

— Ele pegou no sono,

disse o supervisor, voltando às atividades. Ao lado, a secretária datilografava um texto, enquanto sussurrava um *reggae*:

— Vamos, levante e lute!
Vamos, levante e grite!

Volta e meia, o garoto ensaiava acordar. Por fim, levanta-se, vai até o corredor, como quem procura alguém. Fora retirado da sala de aula por comportamento agressivo e aguarda o gerente ou o supervisor. A secretária o abraça com força, animando-o:

— Você acordou...
— Espere, que ele já vem.
— Sente-se!

Ele acata, sorrindo. Pelo visto a **cadeira do pensamento**, usada no Canteiro dos Desejos, também compõe o mobiliário desta Casa. O supervisor volta, leva-o ao pátio para um diálogo. E, com frequência, apresenta-se agressivo, e as queixas dos colegas têm sido constantes. Sentando-se lado a lado, educando e educador conversam. Suas posturas expressam seriedade e respeito. Ao cabo de algum tempo, o menino é liberado e volta correndo para o ensaio da banda.

Dias depois, na tarde do dia 12, a secretária executava suas tarefas, quando uma educadora entra na sala com outro garoto.

— Agora, quem trata de você é a direção e a supervisão. [...] Todos os dias há queixas de você.
— Não sento!
— Então, fique em pé!

diz a educadora, voltando à turma. A secretária, parando de cantar, assiste à cena. Convida-o a sentar-se perto dela e puxa uma conversa, entremeando músicas.

— Você sabe tanto quanto eu,
Nosso mundo,
Felicidade...

bate os pés, acompanhando a cadência, volta a conversar com o garoto, que, gradativamente, vai serenando. Ela lhe fala da importância das relações, do trato com as pessoas, da sociabilidade. Pergunta-lhe sobre a família, quantos irmãos ele tem, qual a posição dele na escala. A essa altura, ele sorri. Ela cantarola, assobia... Volta à conversa, dizendo-lhe:

— Você vai crescer. Vai ficar adulto. Vai arrumar um trabalho. Vai ter sua família quando ficar grande.
Tem que aprender a se relacionar. Você vai ter que assumir sua responsabilidade na vida...

O gerente chega, e o menino já está calmo. Parece que, além da *cadeira*, há “terapia musical” na Casa.

As funções são exercidas sem maiores rigores quanto à formação prévia da Instituição. Assim é que, embora os cargos de direção devam ser assumidos por pessoas de nível universitário, conforme se foi indicado, a presidência do Axé entendeu que, no caso do gerente empossado em 1997, podia-se dispensar o preceito. Técnico em mecânica, pela Escola Técnica Federal da Bahia e em Química, pelo Colégio Central, em 1999 ingressa no curso de Ciências Sociais, da Universidade Federal da Bahia. A direção do Axé escolhe-o para a função, a partir da sua sensibilidade social, sua experiência como arte-

educador no Muzenza e sua vivência e capacidade comprovadas como educador de rua do Axé. O supervisor pedagógico da Unidade também não concluiu seu curso de Educação. Ali, as figuras que ocupam os dois mais altos postos são apenas portadores de diploma do 2º. grau. Comandam a equipe de nível universitário, e não há contestações quanto a isso. Pelo contrário, esse é um elemento simbólico, particular da Instituição, que se orgulha da quebra de estereótipos, inclusive teórico-metodológicos, justificando a arrogância de muitos de seus educadores. (A arrogância humilde ou a humildade arrogante).

Conforme se explicou anteriormente, os educadores do Axé são escolhidos a partir de um perfil que revele compromisso e sensibilidade sociopolítica, capacidade educacional e disponibilidade para assumir um trabalho esteado na solidariedade, que não se confunde com aquela de cunho messiânico. Se algo existe de “religioso”, é no sentido que lhe dá Morin:

Néo-croyant, je le suis aussi, parce que, notamment dans Terre patrie, j'en suis arrivé à prôner l'évangile de la perdition, qui suppose, disons, une fraternisation sur la base d'un constat: "Puisque nous sommes perdus, et non sauvés, nous devons être frères!" Cette idée d'une fraternité terrienne est plus que de la solidarité; elle a, dans sa fraternisation même, quelque chose de religieux, c'est ce que j'appelais alors, **religion du quatrième type**. Les religions du premier type sont celles avec des dieux; celles du deuxième type sont les religions du salut, comme le christianisme ou l'islam; celles du troisième type sont cachées sous le rationalisme, avec le culte de la déesse Raison, de la science et du progrès (Berthelot, Marx, etc.); **la religion du quatrième type, en rupture avec ces mythes-là, est fondée sur le mythe de la fraternisation dans une commune identité terrienne. Voilà comment on peut être croyant et athée en même temps** (1999: 21. Grifos da autora.)

Ao lado disso, o Axé oferece reciclagens continuadas (sem necessitar cobrar a participação, pois o cuidadoso processo seletivo de pessoal e seu acompanhamento cotidiano, produzem uma sintonia de consciências). Dessa forma, os inadaptados são poucos, perfeita e imediatamente visíveis, e pouco tolerados. Nisso há rigidez institucional – não se admitem profissionais improvisados, nem desprovidos de ambições de contínuo crescimento pessoal e profissional. Dessa forma, por exemplo, o curso que antecedeu as visitas à Unidade, em março de 1999, apresenta temas transversais à escola, mas que, para o Axé, são principais – saúde, direitos humanos, sexualidade, ética, pluralidade cultural, ecologia, trabalho, consumo – , sob a orientação de Neide Nogueira, que trabalha no MEC, com parâmetros curriculares nacionais.

Composição e rotina dos educandos

Em abril de 1999, estavam inscritos 180 jovens. Os meninos constituem a maioria absoluta, compondo mais de 80% dos discentes, com idade entre 10 e 18 anos incompletos, distribuindo-se nas turmas por faixa etária, interesses individuais e condição de letramento. Em termos de atividades culturais, as subdivisões etárias constituem três turmas, ligadas a conteúdos musicais, da banda, alocando garotos de 10 a 12, 13 a 15 e maiores de 15 anos, respectivamente distribuídos nas turmas I, II e III. A turma de capoeira – a IV – reparte-se, absorvendo os de 10 aos 14 anos incompletos, e os acima dessa faixa etária.

Naquele período, os conteúdos curriculares de música compreendiam a nordestina, para os menores, o reggae, para os medianos, e o samba, para os maiores. Cada uma dessas três turmas abrigava vinte educandos. Já as de capoeira estão compostas por trinta, em cada turno. Parte dos meninos compõe a turma de alfabetização, por apresentarem-se mais limitados na condição de letramento, embora inseridos nas escolas, como os demais.

Provenientes de famílias extremamente pobres, os meninos residem em bairros periféricos de Salvador: Coutos, Saramandaia, Vale das Pedrinhas, Santa Cruz, Periperi, Castelo Branco, Arenoso, etc. Chegam à Casa através da educação de rua, ou por **demanda espontânea**, processo esse criado institucionalmente em reconhecimento à situação de risco daqueles que, permanecendo em comunidade, vivem patamares similares decorrentes da miséria e do abandono institucional público. São vítimas da mesma escassez ou ausência de aparelhos de ensino, de lazer, de assistência médica e social, e do excesso de exposição à violência da produção, do descaso político, dos policiais, dos parapoliciais, das gangues.

Tem bairros [...] que o carro do Projeto Axé entra, porque já é conhecido. [...] E os meninos são as principais vítimas. Não só de morte... Vítimas, por não freqüentarem uma escola. Então, o menino é obrigado a ficar burro. Ele não vai poder ir à escola (Educador L. Entrevista em 29.03.99).

Entrando na Unidade, são recebidos pela direção e acompanhados, inicialmente, por profissionais que traçam seu perfil e providenciam preceitos básicos, como aproximação com a família, documentação, matrícula na escola, ao mesmo tempo em que promovem as sondagens relativas ao estágio de escolaridade e letramento – pré-silábico, silábico ou letrado – e confirmam seu desejo de engajamento nas atividades oferecidas pela Casa.

Uma vez transpostos os requisitos e processos iniciais, a rotina se estabelece, em termos de inclusão nas turmas da idade correspondente, tipo de atividade e condição de letramento. No dia-a-dia, o garoto inserido participa do café da manhã e do almoço, se matriculado no turno matutino; do almoço e jantar, se vinculado ao vespertino.

Embora não haja rigidez, o menino pode permanecer vinculado até à maioridade. Além desse motivo, seu desligamento pode se dar por reincidência na quebra do “contrato” estabelecido, por ingresso em outra instituição ou no mercado de trabalho, por abandono ou alistamento no serviço militar. Uma exceção é S. que, com 20 anos, permanece inserido, já que só aos 18 anos deu o “salto”, e os educadores acharam por bem sedimentar o seu movimento.

Objetivos e atividades

As proposições institucionais para ampliar horizontes de crianças e jovens que vivem nas franjas da inserção recorrem à percepção estruturante do processo histórico nacional e local, da produção cultural e das relações sociais e interpessoais, de forma a permitir a recomposição do **Eu**, dentro de um mundo. O objetivo é o de superar a imposição e o sentimento de isolamento – do elo perdido. Para tal, os procedimentos incluem o resgate da cadeia sucessória repassada a cada nova geração, estendendo-a àqueles desconsiderados. A esses, juntamente com os inseridos, cabe a contribuição de enriquecer o rol. Daí, além das maiores chances de reconhecimento social e dos legados, fomenta-se o senso de responsabilidade perante o futuro, estágio esse sempre considerado tão distante para os jovens, mormente para aqueles cujos laços são atenuados por vivências negativas, que lhes abalam, conseqüentemente, a auto-estima.

A intenção é a de compor a compreensão do **todo** e não apenas do eu isolado, solto, seja através das referências de tempo, do social e mesmo do individual, refletindo-se em termos de pertencimento e respeito à natureza, às instituições, às origens, à própria integridade, para que o menino possa se encontrar, ao tempo em que encontra com o **Outro**. Uma experiência interessante foi a de recompor e analisar as biografias de Caetano Veloso e de Gilberto Gil, após o que o educador sugeriu que os meninos reconstruíssem as suas próprias trajetórias de vida. Surpresos, eles perceberam que não só tinham história, mas que sua história fazia parte de outra mais abrangente.

Crianças e adolescentes são trabalhados de modo a tornarem-se integrados socialmente, fortalecendo-se para o convívio crítico – trata-se de mais um exemplo da prática da resiliência. Portanto, trabalha-se não só o “retorno”, mas também a possibilidade de participação ativa e capaz de promover mudanças a partir de **dentro**. Para isso, é necessária a visão de totalidade. É fundamental o reconhecimento da dinâmica histórica que compõe o sistema e de seus reflexos na família, na escola, nos indivíduos, inclusive naqueles que foram apartados, para que revertam – e não acentuem – a identidade de vencidos. Em decorrência, a inserção institucional é vista como passageira, vez que deve provocar a autonomia. O educador, então, representa aquele que corta o ciclo das repetições: negação de direitos, segregação, apatia ou reação anti-social, apartação. É o móbil integrador, que rompe os processos de violência contra e do menino. É o agente que esclarece e incentiva as mudanças. No Axé, isso é tentado, principalmente, através da via sociopolítica, cultural e emocional, de modo a que o reforço às mensagens identitárias esteja presente a cada passo.

Efetivamente, no que se refere à cultura da estética, isso se dá tanto a partir daquela considerada clássica, como da tida como popular. Essa última é mais ágil para o fortalecimento identitário, da auto-estima inclusive. Ao mesmo tempo, representada publicamente com a força institucionalizada, rompe preconceitos elitistas. Exemplo nítido dessa abertura pôde ser resgatado no apoteótico Desfile de Modas do Axé, de 1998, que se deu frente às maiores autoridades locais e às câmaras do Primeiro Mundo. Naquela ocasião, os meninos da Banda Axé executaram o Coro dos Prisioneiros (hebreus), do Nabucco, com o toque de Omolu. Por trás da apresentação da peça, havia todo um trabalho analítico e toda uma preparação. Na frente, um infinito ressoar da releitura da peça clássica, que, sempre atual, recompunha a história de outros cativos – de outra etnia, de outra época. Mas cujo lamento pode ser expresso de igual forma, porque similarmente desterrados, similarmente reagindo através da (re)criação artística que os imortaliza.

Nesse sentido, são recriados os caminhos de sensibilização, que extrapolam os conteúdos comumente selecionados no social e esterilizados pela escola. Pelo contrário, nesse processo, as “verdades” estéticas não só são resgatadas pelos **deslocados** (de Fraga Filho), como são relidas dentro de seus contextos, sem que percam sua condição comunicadora. Assim como os ouvidos eruditos e os afro-baianos, brindados pela transfiguração da ópera de Verdi e do som do candomblé, sentiram a transcendência que une os homens de todas as épocas, outras construções da cultura são reapreendidas e revistas por educandos e educadores, abrindo-lhes as portas a novas percepções, que se estendem também aos que os assistem.

Procedimentos

A decisão do Axé de estudar a Formação do Povo Brasileiro, já vista na OPA e no Canteiro dos Desejos, flui também na Casa da Cultura, (embora obedeça às especificidades de cada uma delas, mesmo porque não caberia promover repetições). Inicialmente, ainda como Erê, são buscadas informações básicas sobre as três etnias que fundamentam a brasilidade em *O povo brasileiro*, de Darcy Ribeiro (1995). Contudo a gerência alocada em maio de 1997 percebeu resistências na sua equipe, que traduziam a dificuldade de pôr em prática, as idéias expostas. Resolveu tentar situar a meta pelo seu afunilamento, desembocando na essência da Casa: **a formação musical do povo brasileiro**. Esse é um exemplo das **correções de rumo** sempre empreendidas institucionalmente, pois permitida pela revisão continuada dos preceitos e instrumentos.

Dessa forma, através do estudo do **samba**, constataram que a capoeira vinha do mesmo berço negro. O pulo para a configuração da Escravidão foi imediato, bem como da economia e de antigos povoamentos do Recôncavo Baiano. De quebra, analisou-se a Região Metropolitana de Salvador. De

igual modo, a proposta educativa de se conhecer o **baião** leva a desdobramentos geográficos, históricos e étnicos. Surge da tentativa de ampliar o conhecimento sobre as expressões musicais interioranas, limitado pela exploração do veio caipira. A primeira menção ao baião provocou risos nos educandos. Mas, foram ouvir a desolação do sertanejo diante da seca, no original de **Asa Branca**, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, originalmente gravado em 1947 (Dreyfus, 1996:319), e outros clássicos do gênero. Daí, evoluíram para a composição do trio nordestino: sanfona, zabumba e triângulo, reproduzindo-o na banda.

Olhar “a terra ardendo, qual fogueira de São João” levou-os a conhecer a vida de seus antepassados próximos, e o Nordeste como um todo. Deste, resgataram a Guerra de Canudos, produzindo uma peça. Para isso, as fontes foram as históricas – livros e vídeos – e a literatura de cordel, principalmente a de Rodolfo Cavalcante.

Cada um trouxe material. Cada um até comprou material para fazer Canudos. Trouxe-se papel grosso, cartolina...

A gente trouxe Canudos, com as barracas; fez uma bazuca, fez os negros. Essa Guerra de Canudos que a gente fez passou por todas as unidades (Educando A. Entrevista em 12.04.99).

Resgatando dados oficiais e da cultura popular, como a dos repentistas, retornaram um século. Conheceram os heróis que não lhes chegavam, ou porque não lhes cabia identificarem-se, ou porque os representantes da sua origem estavam apenas preservados na fragilidade da história oral.

Atrás de respostas a conteúdos artísticos impressos na tradição, educandos e educadores da turma 1 saíram atrás do **Bumba-meu-boi**. Dos estilos expressos atualmente no Caprichoso, nos Garantidos, no Meu coração é Vermelho, empreenderam um retorno à África, ao Egito, onde os deuses tinham corpo humano e cabeça de animal, primeiro registro das lendas dos bois. Acompanharam sua viagem à Europa e a vinda para o Brasil, onde se disseminaram.

Você tem o boi-bumbá, bumba-meu-boi, boi de manan... em todo o Brasil. No Pará, Maranhão, Bahia, Recife. Cada um com um modo; cada um com um estilo, uma forma de se apresentar e de se colocar.

E o menino vai descobrindo isso a nível de desenho [...], a nível da própria literatura. Nós fomos atrás de muita literatura e encontramos uma lenda jamaicana do Touro da Língua de Ouro (Educador L. Entrevista em 29.03.99).

Por seu turno, a classe 2 trabalhava o Maracatu, representando a nobreza negra. A dinâmica começou pela apresentação de um vídeo. Daí, discutiu-se, mais informações foram buscadas, reproduziram-no, compondo ensaios e apresentações. Vestuário, cenário, linha melódica, falas são recriados. Nesse caso, a mensagem que compôs o enredo, segundo o educando A., é que **o Axé é o maracatu**, que “salva a criança que vem da rua” (Entrevista em 12.04.99). O Maracatu Atômico produzido teve uma de suas apresentações filmadas, por ocasião do aniversário do presidente da Instituição, em outubro de 1998, quando estava presente um grupo de visitantes italianos.

Ultrapassando as fronteiras da nacionalidade, a turma 3 foi parar na Jamaica, buscando as raízes do *funk* e do *rap*. Tendo a mesma forma de crônica do reggae, sua pesquisa leva-os à Ilha Xamaica – “Terra da Primavera”⁴ – dos índios aruaques, colonizada pelos espanhóis, a partir de 1506, posteriormente tornada colônia inglesa. Os nativos remanescentes vão compor com os negros escravos a matriz musical que chega até nós. Os cultos africanos sincretizados com o catolicismo arcaico lastreiam a religião *rastafari* e o *reggae root’s*, uma das primeiras formas de expressão musical, naturalmente muito próxima da espiritualidade conseqüente da fusão mística.

O exemplo transmitido pelo Educador L., em março de 1999, trata de uma das composições de Bob Marley – Crazy Bald – ou Carecas Loucos. Loucos porque, para o rastafari, assim são todos aqueles que cortam os cabelos. Porque estaria na Bíblia que as tranças simbolizam as ovelhas – os cordeiros de Deus – o povo escolhido. Então, quem não as usa, quem as corta, só pode ser insano. Trabalhar a música, a tradução da letra, mais que fazer os meninos aderirem ao ritmo e ao movimento *reggae*, tem a intenção de fazê-los reconhecer o processo histórico, que, dentre outras coisas, permite-lhes entenderem-se como fãs dos Paralamas do Sucesso, que executam *S.K.A.*, e que, como os aruaques, foram relegados.

É perceptível, dessa forma, que a dimensão estética é utilizada em múltiplas abordagens, visando ao mesmo fim integrador, ao mesmo tempo que imprime desenvolvimento sensorial – audição, tato, visão – e exige o processo comunicador com o **Outro**, seja esse próximo ou longínquo, contemporâneo, antecessor ou descendente. Com ela, rompem-se barreiras sociais e de nacionalidade. É, ainda, capaz de promover a transcendência temporal, removendo os obstáculos que separam Zumbi de Conselheiro, Steeve Wonder de Castro Alves e de Camões – mediatizados por crianças de ruas, que os recompõem para os seus coetâneos e os fortalecem para a descendência. A arte é o álibi para reimprimir as condições relacionais dos meninos, recompondo formas de interação, explorando âmbitos culturais, políticos, éticos e emocionais.

Essa exploração pela educação artística perpassa elementos geográficos e da história humana, ao tempo em que facilita a abertura do canal que o Axé chama de **espiritual**, instrumentalizado a partir da mística religiosa – seja lá de que ordem for – sensibilizando para o trato com o próximo, individual e coletivamente. Em relação a essa esfera – pela sua essência impalpável –, um educador exemplifica com uma proposta indutora de relações entre e interpessoais.

Uma vez, peguei O Profeta, onde Gibran fala de várias coisas [...]: dos filhos, do matrimônio, do trabalho, da morte (L. Entrevista em 29.03.99).

Pedindo aos educandos que escolhessem um tema, a opção recaiu sobre o texto da morte, que, presente no cotidiano deles, ganha conotações excepcionais:

Quereis conhecer o segredo da morte. Mas como podereis descobri-lo se não o procurardes no coração da vida?
[...]Se quereis realmente contemplar o espírito da morte, abri amplamente as portas de vosso coração ao corpo da vida.
Pois a vida e a morte são uma e a mesma coisa, como o rio e o mar são uma e a *mesma coisa*. [...]
Somos as sementes de uma planta tenaz, e é quando amadurecemos e atingimos a nossa plenitude de coração, que o vento se apodera de nós e nos espalha. [...]
Vós não estais enclausurados em vossos corpos, nem confinados em vossas casas ou campos.
O que sois reside acima das montanhas e erra com o vento.
Não é algo que rasteja ao sol para aquecer-se ou cava buracos na escuridão para se proteger.
Mas, sim, algo livre, um espírito que envolve a terra e se movimenta no éter (GIBRAN, 1966: 99-112).

Partindo de experiências desse tipo, os educadores induzem discussões, construindo novos rumos. Dessa acima relatada, introduziram práticas de relaxamento, cujos significados e vivência são inéditos para aqueles que estão expostos às agruras de lares e das escolas pouco estruturadas, bem como as da rua, o que lhes incita a desconfiança e o fechamento às aproximações, mesmo as dos seus companheiros de infortúnio.

Uma coisa que nós descobrimos com esses meninos é que eles não tocam um no outro. Pode olhar ali. Estão todos afastados. Ninguém brinca. As brincadeiras são todas de tapa [...] para machucar. Não há carinhos.

Então, quando a gente fala de espiritualidade, é de poder fazer com que o menino possa se encontrar com ele e com o outro (Educador L. Entrevista em 07.04.99).

Isso pode ser conduzido através de brincadeiras, exercícios, comemorações, desde que haja preparo e atenção frente às oportunidades que surgem. Uma forma possível é a de se apresentarem números e atividades que exigem a confiança entre os membros de um grupo. Pode ser um simples (?) jogo de **cama de gato**, em que todos se unem, segurando os pulsos dos que estão nos lados, e outro vem, em desabalada carreira, jogando-se na rede de braços. Aparado, é seguidamente, jogado para cima, até ser substituído. O contato com os braços dos companheiros significa amparo: é a malha de confiança solidária, tecida através do lúdico. Experiências dessa natureza compõem a essência das atividades desenvolvidas no Circo Picolino, como já referido anteriormente.

Na Casa da Cultura, e mesmo no Erê que a antecede, após essas experiências, compõe-se um ambiente que propicie a condição de relaxamento, de abertura e de entrega. Penumbra, incenso, música suave dominam o espaço. Todos deitam e, após um pouco de meditação, há a sessão de massagem – uns fazendo nos outros, sob a orientação dos educadores. Dizem eles que é comum meninos adormecerem, porque se sentem protegidos das agressões das ruas, que não os deixam distensionarem-se.

O mesmo educador, por ocasião da visita seguinte (07.04.99), ilustra o fundamento do trabalho de espiritualidade junto aos meninos com um trecho de entrevista do Dalai Lama:

Cada um de nós é responsável por tornar o mundo melhor. E isso deve começar por reformar o nosso próprio íntimo.

A importância da educação já foi compreendida, mas cérebros brilhantes também podem produzir grandes sofrimentos. **É preciso educar os corações.** (ISTO É, 14.04.99).

(O grifo é do próprio educador, que acrescenta: “É sobre aquilo que a gente falava na outra entrevista.”).

Pedagogia política

O que fica muito claro, com o acompanhamento de vida da Unidade, é que a ênfase dada à arte extrapola o objetivo de desenvolvimento estético. Arte, ali, não é um apêndice do processo educacional, um refinamento para o deleite. Significa o próprio processo, que açambarca sua condição de instrumentalidade histórico-política, na medida em que abrange aspectos capazes de construir uma formação ampla e crítica. Valendo-se das obras daqueles que a produzem, educandos e educadores observam e relêem o mundo onde se inserem e agem como multiplicadores de mudanças. Os artistas são identificados como catalisadores das sensações do povo, traduzindo suas realizações, incompletudes e fracassos. Esses, muitas vezes, rompendo os limites do tempo histórico, propõem saídas, freqüentemente incompreendidas, mas sempre questionadoras das construções e procedimentos sociais.

Percebendo o papel político das criações artísticas é que os planejadores da Casa da Cultura definem o núcleo das ações. Por isso, os meninos são incitados à observação, rompendo com os procedimentos de absorção automatizada das mensagens que lhes chegam. Ao contrário, é-lhes repassada a necessidade de remascar, (ruminar) as informações, conferindo o grau de pertinência das mensagens e regras que lhes são oferecidas, seus significados, capacitando-se à desconstrução de clichês e à sua reconfiguração.

Quando estudaram o Nordeste, por exemplo, os educandos não se identificaram com a imagem difundida do seu habitante, de barriga inchada, pequeno, mas de cabeça grande, faminto, corrido da seca. Viram-no próximo e respeitável, mas não como correspondente do universo regional. Perceberam-se mais contíguos àqueles que resgataram do estudo sobre a Escravidão. Nessa oportunidade, descobriram-se descendentes de heróis e não só de vencidos. Perceberam que nem todos os seus ancestrais se submeteram ao cativo. Que muitos reagiram, boicotando a produção ou a ordem, criando quilombos e promovendo levantes. E que, se ao final, tantos deles e de sua cultura foram dizimados, deixaram marcas imortalizadas e disponíveis à recriação, que estão por toda parte.

Essas marcas estão na fala da jovem atriz que declama **Navio Negroiro** no altíssimo palco, montado sobre as pedras do cais de Salvador, sob os holofotes que iluminam a noite do Desfile da MODAXÉ. Estão nas pedras das ruas da Cidade, nos prédios, nos monumentos, nas tradições. São sentidas no cheiro das comidas apimentadas, que rompem as desigualdades sociais, bem como são repassadas nos sons e ritmos que sobrevivem e que se transnacionalizam. Se o coração do Pelô expunha sua condição original de subjugados-coisificados, logo abaixo, à direita, permanece em pé o templo erguido por negros e abastecido com suas criações mítico-artísticas, anulando-lhes a imputação de rês. A mesma igreja simboliza sua resistência humanística, sobrevivendo também nas gerações da irmandade que abriga e a guarda.

O amplo espaço ao redor reflete a vitória. O Pelourinho, hoje Patrimônio Histórico da Humanidade, é muito mais emblemático da negritude do que da elite branca, outrora dominante do local e escravizadora de homens. Se a Senhora Dona Anna Ribeiro de Goes Bittencourt voltasse a percorrer suas ruas, já não as acharia tristonhas, nem classificaria seus freqüentadores como "... moleques esfarrapados ou sujos, negros maltrapilhos, enfim, gente da ínfima plebe." (Bittencourt, 1992: 103). Pelo que deixou escrito em suas crônicas e descendência, pode-se dimensionar sua inquieta sensibilidade. Daí não seria de estranhar que a Senhora Dona Anna refizesse suas impressões de mocinha e – quem sabe – gostasse do batuque e da altivez do Olodum.

E os meninos da Casa da Cultura, que também por ali circulam, têm, nos olhos, as imagens da reconstrução histórica do seu povo, da saga de suas famílias, dos caminhos próprios, recompondo as ligações.

Como você vê, ali mesmo, na Praça da Sé [...] a história daquela igreja (Catedral), foi numa coisa que me deixou muito aceso. A Igreja era para abençoar; (mas), ali, os negros não entravam. **O negro fez a igreja e não podia entrar**. Era proibido entrar naquela igreja [...]. Só podia entrar gente branca (Educando A, 15 anos. Entrevista em 12.04.99).

E se, em 1999, as escolas dedicaram espaço curricular especial a Salvador e promovem homenagem pelo passagem dos **450 Anos**, os meninos da Casa da Cultura também o fazem. Só que suas comemorações incluem análises do que falta na cidade. Estendem-nas, desdobrando-as até aos bairros onde residem, seguramente apartados dos festejos. L. (14 anos), por exemplo, foi investigar o de Nova Canaã, descrevendo sua origem e composição.

Evidentemente, esse espaço, sustentando-se na pedagogia política de Paulo Freire, estimula a construção do sujeito dotado de senso crítico. Assim, não só são permitidos os debates como são incentivados. Numa oportunidade, um educador (L. Entrevista em 07.04.99), exemplifica essa condição, a partir do relato da visita de alguns policiais militares que compunham um dos módulos do Curso sobre Direitos Humanos, a cargo do Centro de Formação. Esses, introduzidos numa das salas, são apresentados à turma, dizendo que queriam conhecer os meninos, aprender sobre as suas realidades, a fim de se aproximarem e reduzir o grau de desconfiança recíproca. Ao que um dos educandos declarou:

— E de que adianta você vir se seus colegas não vêm...?

Partiu, em seguida, a pergunta de um outro garoto, que desconcertou os visitantes:

— Você, quando veste a roupa (o uniforme), se sente um trabalhador ou um super-herói?

A percepção que se tem dos membros da pobreza, quando não é do seu potencial agressivo, é a de apatia, submissão, conforme se difundiu historicamente, incutindo-lhe a conformidade diante da desigualdade “naturalizada”. Naquela ocasião, ficou clara a altivez dos meninos. E noutra, sua inquietude solidária, diante de visitantes norte-americanos, representantes de uma instituição do Harlem. Quiseram saber:

— Tem menino de rua por lá?
— Vocês cuidam dos meninos?
— O que vocês fazem para ajudar os meninos de lá?

demonstraram não serem tímidos. Expressaram curiosidade sobre outro universo e preocupação frente a um similar nas vicissitudes. Não esperaram intermediações dos educadores, nem leram o fenômeno da pobreza sob a ótica da natureza.

Em termos comportamentais, uma das alavancas de mudança foi provocada pelo aumento do número de meninas inseridas. Desde quando se instituiu como Unidade, o contingente feminino da Casa cresceu extraordinariamente. Na etapa de parcerias, só havia uma; ano e meio depois, já eram quase 20% do universo de educandos. O desequilíbrio entre os gêneros de participantes se explica por dois motivos fundamentais. Primeiro, conforme já se salientou, a exposição de vida da menina da pobreza é muito menos visível que a do menino, cabendo-lhe mais os papéis de vítimas invisibilizadas entre quatro paredes, e, portanto, mais vulneráveis à diversificada violência. Enquanto aos meninos é permitido – e incentivado – os caminhos da rua, constituída como espaço de fuga, embora frágil e fugaz. O outro aspecto nuclear do fenômeno prende-se ao traço cultural de que percussão e capoeira são para homens. Assim, o contingente feminino institucionalizado é mais encaminhado à MODAXÉ e CASAXÉ, Usina de Dança, sobrando-lhe muito pouca chance de chegar à Casa da Cultura.

Segundo os educadores, com elas o ambiente tornou-se mais civilizado, por força do respeito machista e pelos meandros da sedução. Os meninos passaram a evitar os diálogos grosseiros, bem como a cuidar mais da própria aparência. Em suma, ganharam em humanização.

Um dos principais marcos dessa revolução surge da proposta de uma delas, de comemorar, na Unidade, o **aniversário de sua boneca**. Recebeu adesão imediata das colegas e do educador a quem foi pedir permissão. Esse percebeu a excelente oportunidade para trabalhar regras, limites, organização. O aval foi dado, e os preparativos, evidentemente, são assumidos pela “mãe” e “tias”. Incluem a escolha do espaço para a festa e dos padrinhos, a definição dos convidados, a compra ou confecção dos doces e bebidas, etc. A alguns meninos foi negada a participação, sendo-lhe barrada a entrada na sala pelo próprio gerente da Unidade, que, travestido de “leão de chácara”, obedecia à lista de convidados das anfitriãs. Os “muito perturbados” eram vetados, gerando protestos, argumentos e justificativas da seletividade. Posteriormente, foram discutidos os porquês da seleção, fazendo emergir percepções do **eu** e do **outro**, permitindo a reflexão do conjunto.

A festa e as ações preparatórias e subseqüentes reproduziam dinâmicas da vida societária, que, experimentadas, propiciaram avaliações de atitudes e comportamentos do tipo:

— Eu não perturbo não!
— Perturba, sim! Naquele dia você puxou meu cabelo.
— Você me bateu...

São esses alguns dos registros dos educadores que, trabalhados, repercutem ainda mais no formato e na composição das atitudes. Os admitidos cumpriam as regras do trato social, cumprimentando a “aniversariante” e suas “coleguinhas”. Cantaram parabéns. Só não a pegaram nos braços. Um educador, alerta ao fato, radicalizou, obrigando todos os garotos que saíam a beijar a boneca em despedida e agradecer-lhe o convite. Nessa oportunidade, novamente constataram-se diferentes formas de condução. Parte dos convidados acatou as regras com elegância e bom humor, e saiu cumprindo o ritual das boas maneiras, dizendo à aniversariante:

— Olhe, adorei sua festa!
— De outra vez me convide. Na outra, trago o presente. Nesta, não deu, eu estava sem dinheiro.

Outros relutaram:

— Não vou beijar boneca nenhuma!
— Não! Nem pensar!
— Como não? Você veio para a festa dela. Comeu, bebeu, e agora quer ir embora sem falar e agradecer?

A narrativa da dramatização expõe elementos captados pela “pedagogia paranóica”, como é representada na Casa a atenção contínua dos educadores, no sentido de não deixar passar nada que possa ser utilizado na formação. Na oportunidade, resgata-se a abertura feminina à maternidade e a postura masculina frente à prole. Essa permite a responsabilidade, mas não o encanto, na medida em que contradiria a masculinidade. Nesse sentido, a cultura oferece às meninas maiores oportunidades no trato com a vida e nos relacionamentos interpessoais; mesmo para aquelas que, comumente, tiveram sua sociabilidade reduzida por agressões.

Há uma conjunção de fatores – todos culturais – que incapacitam os meninos à demonstração de sua sensibilidade. Dentre essas, as manifestações de afeto e, por via de consequência, de ver e sentir o **Outro** e de auto-estima. Daí a freqüência com que se agredem verbal ou fisicamente. O que emerge é a repressão das sensações, que só podem vir à tona em linguagem rude, codificada pelo gênero. Sabendo disso, os educadores criam situações de revisão, ou se aproveitam das que ocorrem, como a do aniversário da boneca, ou outras ainda mais “extravagantes”, como a narrada pelo educador L. (Entrevista em 29.03.99):

Estava na sala e o menino entrou. Eu disse:
— Meu beijo...
— Porra de meu beijo! Eu vou dá beijo em homem! — Sou lá viado!!!
— Não! Você não é viado e eu também não sou. Tenho um filho e **adoro mulher!**
— Mas, adoro carinho... Quero um carinho seu.
— Me dá um beijo!

A postura de **paranóia pedagógica** é capaz de, gradativamente, solapar estereótipos, permitindo revisões de signos interiores e o extravasamento das emoções, ampliando, nesse sentido, a **espiritualidade**. De um modo geral, contudo, poucos têm oportunidade de rever tais significações e prosseguem suas vidas aprisionados na própria armadura que vestem. Muitos ofuscam-na – ou tentam neutralizá-la – com belos trajes da moda. No mundo atual, boa aparência indica mais do que preocupação higiênica e gosto estético: anuncia **poder**, flagrantemente de sedução, ao tempo em que defere o outro: o poder socioeconômico.

O filho da pobreza, o apartado, não é imune a tais atrações. Pelo contrário, apresentar poder através da aparência é uma das poucas formas que tem para ser valorizado. Vestir-se bem, ter dinheiro no bolso para pagar um lanche ou uma bebida para a namorada ou para os companheiros proporciona-lhe o charme de ser admirado. Melhor do que isso, só acrescentando um **berro** na cinta, porque, além da beleza e do dinheiro, reconhece-se sua virilidade. Quem convive com crianças e jovens em risco, dentre outras coisas, conhece as ameaças que pairam sobre os meninos e como algumas delas são banalizadas pelas configurações socioculturais. Insistentemente cobrados para a comprovação de sua masculinidade, submetem-se às regras e interesses do mercado, inclusive daquele submerso. Os conteúdos machistas lhes impõem comportamentos, que vão da ampliação do consumo de bens supérfluos à reprodução de procedimentos agressivos, ambas formas “indicadoras” da força do homem. “Eu queria comprar as minhas coisas, senhora...”, resume R., 17 anos, internado na **FEBEM**, por participação em um assalto e tráfico de drogas, em resposta à jornalista que lhe questiona os motivos das ações delituosas (Folha de São Paulo, 31.10.99: 3.1).

Filho da pobreza socioeconômica, do perverso desleixo político-cultural, restou a R. alimentar sua imaginação e sua auto-estima por via transversas. Assim como a ele, sobrou à maior parte dos jovens infratores igual rumo – o único atalho possível para o “pertencimento”. São vítimas da precária socialização, da escola segregadora, sufocados com uma publicidade sofisticada, que lhes exige adesão. Conforme reza a tradição nacional, de tão frágeis, são transfigurados nos monstros que alimentam e justificam a apartação. Para satisfazer o ego (?) e perder a invisibilidade, cabe à maioria – tão só – a vivência do confuso estado entre o real e o lúdico. E a fada madrinha que transforma o sapo em príncipe – poderoso e irresistível, porque com roupa de *griffe* e belos carrões – é o traficante. Enquanto todas as madrastas negam-nos e humilham-nos, aquele diz exatamente, o que eles querem ouvir. Oferece-lhes o rol dos prazeres e as armaduras reluzentes que os põem no mundo. O dinheiro é fácil, caído do céu. Em troca, ele aloca sua mão-de-obra ágil, barata, submissa e leal – é o próprio Fausto. “A menina não vai namorar comigo se eu não estiver com uma roupa massa”, disse G. (16 anos), em 1997.

A embriaguês da droga, do dinheiro, permite o gozo e a possibilidade de consumir. Todos os agentes do sonho sabem disso. E exploram. Os mesmos serviços que veiculam comunicações de combate às drogas entorpecem seus destinatários com sofisticadas mensagens de outras **válvulas de escape**, cuja licitude só está fundada no interesse do mercado hegemônico. Nesse sentido, o traficante é o grande “agente de mudança”, que, “substituindo” aqueles que combatiam a opressão, reforçam-na. Opressor e oprimido brigam entre si pelo domínio de um social já submetido.

Dois anos depois, G. revela que “evoluiu”:

- Estou assaltando. Mês passado roubei um banco.
- Por que?
- Para pegar os dinheiros dos **homens**.
- Que homens?
- (Nomeia um político muito conhecido). *Ele rouba da gente e a gente rouba dele.*

Só que esse Robin Hood às avessas, em lugar de “repartir com os pobres”, entrega o fruto do roubo aos **“outros homens”**, nem sempre distintos daquele. Se não se confundem nos usos do instrumental, têm objetivos similares e proporcionam resultados iguais: alienação e pobreza.

Ações pedagógicas complementares

Relativas às famílias

Como em qualquer outra instituição educativa, a Casa da Cultura deve manter-se em contínua interação com os responsáveis pelos jovens que assiste. E o faz a partir de demandas desses ou daqueles e das percepções dos educadores. As iniciativas desses são muito freqüentes e mesmo regulares, uma vez que a compreensão do Axé é a de que, para resolver ou amenizar o problema da juventude em exposição, são necessárias a composição e a recomposição permanentes da malha protecionista. Nesse sentido, as alianças mais diretas e imediatas requeridas precisam ser tecidas junto aos mais próximos dos educandos. Além disso, considera fundamental ampliar a cidadania dos grupos domésticos, incitando-os a assumirem papéis “protagonistas da ação social” (Axé, Rodrigues, 199?: 2).

Embora cuidadosos, os profissionais da Casa, com freqüência, buscam estreitar os laços e interferir no âmbito familiar, multiplicando as oportunidades cooperativas e as revisões de conduta de pais e filhos – suas relações internas e externas aos lares. Para tal, estão preparados dois dos seus educadores, auxiliados por duas estagiárias, que se dedicam ao acolhimento dos meninos, acompanhando-os individualmente e promovendo o desdobramento das questões que trazem. Logicamente, essas se refletem imediatamente na família e na escola. Contudo, não há impedimentos quanto à participação de outros membros do quadro, ou mesmo de empreenderem gestões nesse sentido, quando considerarem oportunas, o que é coerente com os que sofrem, e cultivam a **paranóia-pedagógica**.

Um exemplo trazido pelo educador L. (07.04.99) ilustra a condução, a partir de uma tentativa de neutralizar a rejeição de um pai pelo filho, que declarou:

“— Não o quero mais aqui. Ele me desapontou”.

Mas, tem-se que mostrar, por a mais b, que a obrigação daquele pai é de cuidar desse menino.

De um modo geral, diálogos entre educadores e responsáveis são complexos ou de difícil desdobramento, face à diversidade de variáveis intervenientes no objetivo comum. Entre essas, há cobranças e disputas de papéis ou questionamentos sobre os métodos em pauta. E se, antes, na etapa histórico-cultural das condições sociais em que boa parte dos educadores se insere, o núcleo doméstico é preponderante na formação e no repasse dos valores, não o é mais tanto, e principalmente para os estratos populacionais que fornecem a provisão dos educandos institucionalizados.

Há quem pense que tais encargos foram transferidos para a escola, para a mídia, para a rua. Mas as instâncias públicas sofreram as mesmas interferências desestruturantes de valores que outras – como a família. Considerando a profundidade anômica vigente no País, pode-se especular que a pobreza moral das novas gerações é tão acentuada quanto as materiais. Trata-se de legado complexo, plantado historicamente, como se constatou nos capítulos iniciais.

E se essa descostura é perigosa para qualquer imaturo, o é, ainda mais, para o adolescente, naturalmente vivendo outras ebulições e turbulências. Ainda no terreno da especulação, pode-se conjecturar que, se algum âmbito ainda repassa qualidades éticas, esse é a família, não obstante as precariedades múltiplas e graves que vivencia. É revelador o depoimento prestado nos canais televisivos, na última semana de outubro de 1999, por um interno da FEBEM de São Paulo. Quando questionado sobre seus sentimentos após ter degolado um companheiro, ele responde que “**só sentiu pena da mãe**” do colega. Nesse momento, o garoto denuncia toda a falência ética da sociedade que o transformou num selvagem. Nada, nada de bom parece lhe ter sido repassado pela escola, pela igreja, pelo sistema de assistência social, pelo sistema de controle societário, pelo

sistema de comunicação. A única referência positiva que ele expressa é a da figura materna – imagem do **cordão umbilical**, do caminho que resta para o resgate da sua condição de sujeito, do **eu** frente ao **outro**. Esse menino precisa ser ouvido, pois o que ele diz é que sua brutalidade só não é absoluta, porque sua mãe lhe fincou valores. **Ela representaria a imagem sobrevivente daquilo que o Axé chama de espiritual.**

Não é simples participar da formação de jovens; pelo contrário, a improvisação é danosa. Daí a necessidade de selecionar de pessoal portador de especial sensibilidade e a exigência de treinamentos específicos e continuados. Para a clientela do Axé, essas requisições são radicalizadas. Pois, se por um lado, o menino traz acentuadas as carências ou inversões de valores, por outro essas condições refletem um amplo campo minado que inclui sua família, a vizinhança e todos os demais setores da sociedade. Quem trabalha nessa área sabe que, dentre outras coisas, no vácuo das instituições, criou-se um poder paralelo, ainda mais forte e visível nos bairros populares que abrigam (?) os carentes. E esse poder, se não pode tudo, pode demasiadamente, a ponto de restringir as liberdades, de estabelecer regras e normas, a ponto de decidir quem pode ou não pode sobreviver. Ali não há Estado: nunca houve. E o seu vácuo foi preenchido por poderes outros, próprios das “**zonas selvagens**”, tal como diz Souza Santos (1999).

Se os agentes sociais o sabem, mais ainda os meninos que vivem nessas **zonas**. Esboçam, também, a solução e cantam-na:

Rap da Comunidade
Turma III

Na minha rua
não existe lei.
Só os homens mascarados
querem botar lei.
Eu vou embora
prá não chegar minha vez.

É muito importante
a gente amar.
Na comunidade
vamos ter que trabalhar
com educação e sem violência
se não o país não agüenta.

Vamos embora, meu amigo.
Vamos embora, meu irmão.
Sem educação, o Brasil
não sai do chão.

Eu quero trabalhar,
Eu quero estudar.
Este Brasil
a gente tem que melhorar.
Fazendo a nossa parte
tudo vai mudar.
Ê, ê... Ô, ô, ô! Ô, ô, ô!

A composição coletiva dos educandos da Turma 3 propicia uma amostra do que eles vivem em seus bairros. Neles, muitas vezes, os meninos são impedidos de sair, de ir à escola. Muitas vezes, também,

são-lhes cobradas atitudes e participações que os impelem para “os homens mascarados”. Para resistir aos atrativos, além dos riscos de toda a natureza, é essencial a base moral e sorte... Esses compositores querem trabalhar e estudar (onde e como?). Querem resgatar a fraternidade dos seus vizinhos. Querem fazer a sua parte, porque sabem que, se não houver uma mobilização ampla, o País implode, como uma grande FEBEM. Eles sabem. Mas setores lideranças da sociedade apenas desconfiam.

Dessa forma, o defrontar-se do educador com outros interessados no jovem não pode prescindir de um esteio, só obtido por uma boa fundamentação, alicerçada na sensibilidade trazida por cada um. O que não é simples nem anula as chances de freqüentes incômodos e ambigüidades. O profissional tem consciência de que os meninos que chegam às ruas e às instituições são apenas as parcelas mais visíveis da miséria construída que assola lares e gerações. Por sua vez, não contam (ainda) com a compreensão e o auxílio significantes dos companheiros que estão nas escolas nem com os de setores afins. O mais comum é a figura do professor que, “assumindo” seu compromisso docente, transfere à criança e à família o ônus da própria inoperância frente aos limites, às inquietudes ou aos conflitos revelados pelos alunos. Cabe ao educador social estar preparado para lidar com tais fragilidades, principalmente dos pais, evitando crescer-lhes o volume das angústias que já os corroem, ao mesmo tempo em que devem reconhecer suas próprias restrições.

O educador X, que compõe uma instituição do gênero, ilustra essa atenção:

Tem dias que chegam aqui pais e mães altamente perdidos – desorientados.

— “Meu filho está fazendo isso... Está fazendo aquilo...”

— O que é que eu faço?”

E, quando você olha, não é uma pessoa de má fé; não é uma pessoa que resolveu não mais educar os filhos; ou uma pessoa – como dizem as campanhas de planejamento familiar – que não deveria ter tido aquele filho e que não sabe para que o botou no mundo. Não! São pessoas que não foram bem formadas e que, por isso, não sabem criar. Pessoas, como uma mãe que a gente conhece, que amarra o filho no pé da cama, para o menino não ir para a rua, porque os outros já prometeram matar – porque o menino é mesmo muito retado! E ela já se esgotou. Já fez de tudo, [...]; Parecendo um animal, amarra-o no pé da mesa. Quando a gente vai discutir [...], a gente olha nos olhos dela e vê todas as profundas razões dela fazer isso.

Diante da gravidade de circunstâncias desse porte, caberia a aplicação dos Arts. 5º. e do 15 ao 18 da lei nº. 8.069/90, que asseguram “**o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade da criança e do adolescente**”, acrescidos do Art. 13, que atribui cumplicidade àqueles que, conhecendo o quadro, omitem-se em denunciá-lo:

Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra crianças ou adolescentes serão **obrigatoriamente** comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais (Grifo da autora).

Só que fatos como o descrito acima não são sanáveis por procedimentos meramente jurídicos. Esse exposto é um dos tipos que mais incomodam os educadores. Pois, conhecendo as restrições e seletividades sistêmicas, percebem que o mau-trato impresso por aquela mãe é a forma que lhe resta para salvar o filho. Sua violência é apenas a mais concreta. Outras – difusas –, sem dúvida mais graves e sem as boas intenções, geraram a reação prontamente visível e a definição de um agente opressor. E, aí, a solução seria denunciá-la? E os outros responsáveis, como seriam arrolados pelo Conselho para, numa investigação, confirmar-lhes ou não a culpabilidade? No caso de perda do pátrio-poder, quem ou o quê a substituiria? De fato, a segurança do jovem estaria garantida nas “FEBEMs”?

Essas são algumas inquietações vividas pelos profissionais da educação social, e são justificáveis. Se a vida doméstica dificilmente proporciona os pressupostos tidos como ideais para a formação das novas gerações, na maior parte dos casos está mais aparelhada a fazê-lo do que as instâncias públicas, mormente no que diz respeito aos aspectos não-materiais. Os educadores experientes sabem que, não obstante a Bahia vir se destacando entre os estados nacionais que mais têm evoluído no trato da juventude exposta, boa parte de suas instituições está longe do preconizado, e que jamais estarão à altura de um lar bem estruturado. Sabem que a existência rara de lares desse tipo tem a mesma origem nos fatos que proporcionam a escassez de instituições para a formação. Sabem ainda, que a simples transferência de responsabilidades não proporciona a solução radical do fenômeno. Crêem que mais fácil e seguro é adiantar a transformação social, partindo do menino, atingindo a família, a comunidade, ao tempo em que, por outras vias, mexem com o público mais amplo. Decorre daí que, se, eventualmente, omitem-se do cumprimento legal, lançam mão do pedagógico-político junto às famílias e a outras esferas. Fazem-no discutindo, analisando conjuntamente, buscando saídas, proporcionando o crescimento grupal, esgotando suas possibilidades, exceto quando a experiência dita a necessidade de ações externas imediatas.

Esse é o modelo que norteia a Casa da Cultura e que envolve o seu corpo educativo em ações que extrapolam o educando pessoalmente. Seus meninos são apenas algumas centenas dos que vivem o risco. Ao entender o processo que os gera, e vai de encontro a ele, desconstruindo práticas e discursos seculares e procurando novas adesões, no sentido de despertar não apenas as famílias, mas também outras instituições, para a necessária reversão. Acalenta o sonho de concretizar a utopia de proporcionar aos jovens os fundamentos da dignidade e da segurança social.

Relativamente à escola

Fiéis aos mesmos princípios filosóficos que constituem a base de sustentação sistêmica institucional, o Axé busca interferir na escola, através da ação direta de seus educadores ou, indiretamente, por via do desenvolvimento da mobilização crítica dos seus educandos. O Sistema de Acompanhamento Escolar tem como objetivo primeiro e imediato intermediar ações junto às escolas da rede pública, no sentido de "assegurar o acesso, a permanência e o sucesso dos educandos do Axé nas escolas que integram esta rede." (Folder: 1998; A)

Exatamente por perceber a dimensão do fosso social impresso pela claudicante rede de ensino, o Projeto Axé já estabeleceu tentativas de substituí-lo ou de reforçá-lo em oportunidades e formas diferenciadas. Inicialmente organizou classes de alfabetização que não só davam suporte para o letramento, bem como sedimentavam o menino para a vida político-social, antes de seu retorno à escola. Posteriormente, dissolveu-as por crer que é

[...]na escola pública que está o locus de aprendizagem formal dos educandos do Axé. É no limite real que ela coloca para os educandos, que se coloca o limite do Axé, uma vez que não há cidadania com analfabetismo (BIANCHI DOS REIS, 1997: 24).

Algumas unidades, contudo, mantêm o processo alfabetizador. Uma é a Casa da Cultura, que encarrega dessa tarefa uma educadora e uma estagiária, naturalmente adotando a linha socioconstrutivista e visando não apenas ao reforço escolar, mas, principalmente, ao estímulo à leitura, uma vez que, embora todos estejam na escola, é corriqueiro encontrar meninos matriculados na 3ª e 4ª séries que não sabem ler e escrever.

Em abril de 1999, todavia, o Axé assumiu um compromisso, junto à Prefeitura de Salvador, de estruturar o currículo e administrar o ensino de uma das escolas da rede municipal, a Ylê-Ori, ou Casa do Conhecimento, localizada no bairro de São Cristóvão.

Tais tentativas se dão frente às premências impostas pelas condições de ensino disponibilizadas pelos poderes públicos aos meninos a que assiste. Por outro lado, isso se dá em resposta ao observado de que

[...]o menino que sai da rua – é óbvio – tem uma dificuldade de adaptação na escola. Ele não se adapta novamente na escola. Aí, acaba perdendo o ano novamente. A escola acaba reforçando o fracasso [...]. Então, esse menino arrebenta, e acaba voltando para a rua [...]. Então, a proposta é também poder trabalhar com as escolas esse perfil [...]. Não fazer com que a escola dê o privilégio aos educandos do Axé, mas fazer com que a escola, a diretora, os professores – todo o corpo docente – possam perceber que, realmente, todos são fundamentais nesse processo do menino e que esse menino necessita desse apoio, dessa presença (Educador L. Entrevista em 29.03.99).

Cabe ao Setor de Acompanhamento passar às unidades a frequência mensal dos alunos. Sabe-se, porém, que, até 1998, tais informações não fluíam com regularidade e dentro dos prazos necessários. Outros dados, como os relativos a comportamentos inadequados, são mais ágeis, propiciando atuações conjuntas com a escola, Acompanhamento Escolar e da unidade onde se insere o garoto. No caso da Casa da Cultura, há uma ação de **consciência escolar**, que avalia atitudes e níveis de inserção no sistema de ensino, incluindo agressões dos educandos contra o patrimônio ou contra comunidade do aparelho público de ensino, bem como conferindo arrumação e limpeza dos exercícios e material que os meninos levam às aulas de educação formal.

Trata-se de um tipo de atividade pela qual os educandos expõem o quê e como estão cumprindo as rotinas escolares, o que a escola tratou de interessante, as críticas que eles têm a fazer. Segundo o testemunho do gerente da Unidade, em 29.03.99, pouco antes dessa data, um dos meninos que participava ali, do resgate histórico da Guerra de Canudos, manifestou sua estranheza em sala de aula, uma vez que o episódio não fazia parte do currículo oficial, cobrando o posicionamento de sua professora não só relativo ao fato histórico, mas sobre a sua ausência nos conteúdos selecionados para o ensino.

Exatamente por entender a função nuclear da escola e a urgência em reconstruí-la para que possa cumprir suas atribuições, todos os setores do Axé participam da pressão. O Centro de Formação, como foi visto, oferece oportunidades diversificadas, abrindo à participação de professores os Cursos sobre Direitos Humanos, ou promovendo outras formações, como as direcionadas ao corpo docente da região sisaleira, quando da sua preparação para a jornada ampliada, que visava embasar a erradicação do trabalho infantil. As unidades, de per si, desenvolvem esse trabalho criando e aproveitando espaços de interlocução continuada.

A Casa, como o Canteiro ou a OPA, induz uma fraternidade doméstica, revelada na simplicidade das instalações, dos móveis, no bom-humor de educandos e educadores, na segurança com que se colocam. Diferentemente da escola pública, não há sujeira, depredações, feições niilistas traduzidas em arrogância, desrespeito, incivilidade, apatia. Pelo contrário, ali, há vida, pulsante e renovadora, inclusive provocada pela via (umbilical) da arte como elemento agregador.

Os espaços onde se cultua a arte e a cultura, materializadas em sons, cenas, fabrico e manuseio de instrumentos, seguramente são profícuos no sentido de transformar circunstâncias socioeconômicas e político-culturais, além de valerem-se da promoção e evolução do senso estético. Todo esse desenvolvimento acontece de forma “espontânea”, dirigindo-se para uma formação humanizadora. Sendo assim, é impossível o traçado de fronteiras entre suas diversas faces, uma vez que elas constituem um **todo** dirigido para a recomposição do sujeito-educando (bem como do sujeito-educador). Os sujeitos são eles próprios, um todo complexo, composto do orgânico, mental, moral, político, espiritual, emocional, social, etc., indissociáveis a não ser artificialmente. Atividades pedagógi-

cas balizadas pela arte e cultura, como as expostas, só são susceptíveis de rotulações independentes se observadas pelo caricato cartesiano, “capaz” de departamentalizar componentes interiores do eu em interação com o **Outro**. (Lógico que esse processo implica no engavetamento de alguns aspectos e a invisibilidade dos elos).

Usina de Dança

*Moro atrás, embaixo do Elevador Lacerda.
Aqui, estou nas aulas de ballet clássico.
(J., 9 anos).*

As primeiras expressões de dança oferecidas pelo Axé, como foi mencionado, foram propiciadas através de convênio com o Teatro Castro Alves. A parceria vigorou até 1997. A partir do ano seguinte, o Projeto fundou sua Escola de Dança e a Companhia Jovem de Dança Gicá, cujas instalações se localizam entre as habitações degradadas da Cidade Baixa, ampliando o acolhimento de crianças e adolescentes daquela área. J., o menino entrevistado em 24.11.99, cuja fala é epígrafe deste trecho do trabalho, é um exemplo vivo da possibilidade de quebrar barreiras socioeconômicas e culturais, através da participação de um centro artístico de excelência. É como se o Teatro Castro Alves tivesse mudado de endereço, e, surrealisticamente, aglutinasse os “suspeitos habitantes dos pardieiros”, cuja natural vocação os encaminha para as áreas do cais, do comércio marítimo nos saveiros, para a vida nos bordéis dos *Capitães da Areia* e do *Mar Morto*. Por isso mesmo, a Companhia denomina-se **Gicá**, que significa o “tremor dos ombros que antecede a descida do orixá” – o movimento que antecede a transformação – a transcendência.

Estrutura física, financeira e de pessoal

Disponibilizado pelas Voluntárias Sociais, o prédio da Rua Marechal Deodoro, Mercado do Ouro, tem cinco dos seus seis andares ocupados pelo Axé, enquanto se negocia a parte restante do financiamento necessário para reforma e limpeza da Usina do Dique do Tororó, que abrigará a maior parte das atividades já desenvolvidas e as ainda a serem implementadas pelo Setor de Arte, Estética e Cultura. As previsões, na época, situavam a mudança definitiva para os meados do ano 2.000. Enquanto isso não ocorria, a velha construção continuava sediando a dança dos “Gumas” e “Pedros Balas”, vizinhos ou não.

Como se sabe, esses são personagens amadianos. O primeiro, de *Mar Morto* (1936), por breve espaço de tempo, foi aluno de Dona Dulce. Essa, saída da Escola Normal, parara na janela da escola do cais, olhando

[...]aqueles meninos rotos e sujos de lama que saíam sem livros e sem sapatos, meninos que dali iam para o trabalho, para a vadiagem dos botequins, para a cachaça, **e não compreendia.**

Da janela ela viu Guma que partira. Tinha onze anos e lá ia ele, apto para a vida como os jovens médicos e advogados aos 23 e 25. Também ia entrar na vida, ia começar sua profissão e, no entanto não havia festa, não havia solenidade [...]. **Nenhuma esperança ia também naquele peito** (AMADO, 1997: 37-38. Grifos da autora).

Seu destino já estava traçado. As “Donas Dulces” de agora já não falam sozinhas.

Além dos convênios que chegam na sede do Axé, subsidiando suas atividades gerais, o “Setor de Arte” conta com financiamentos específicos da Fundação Banco de Boston, e, no âmbito da Usina de Dança, o peso das verbas é propiciado pelos Institutos Ayrton Senna e C&A, que assumem o pagamento de pessoal, dos educadores, as bolsas dos educandos, e a dos estagiários, essas últimas no valor de meio salário mínimo, já que compõem o corpo de baile.

A direção da Companhia de Dança está a cargo do coreógrafo-educador Marcelo Moacir. O cargo correlato da Escola é exercido por Elísio Pitta. Ambos, como se mencionou, com vasta experiência artística e educativa e conhecidos internacionalmente.

A Companhia nasceu pela incorporação dos educandos inseridos no Teatro Castro Alves, compondo um corpo de *ballet* a partir das suas condições de estagiários. Já para a projeção da Escola, a coordenação do “Setor” implementou uma consultoria da Professora Lia Robatto, no sentido de elaborar a seriação metodológica do ensino de dança, dentro dos pressupostos da Pedagogia do Desejo.

Naturalmente, embora constituam atividades com docentes, discentes, discussões, organizações programáticas e práticas diferentes, os dois espaços mantêm entre si uma unidade ainda mais forte que aquelas existentes com as demais unidades. Se todas compõem um mesmo sistema sustentado pela essência político-educativa institucionalizada, a Escola e a Companhia se irmanam mais, inclusive porque, em tempos diferentes, podem acolher os mesmos educandos – os aprendizes que revelem talento e disposição podem optar pela profissionalização e entrar no corpo de baile ou tornarem-se arte-educadores.

Conforme declarações do diretor da Escola (entrevista em 24.11.99), para montar o corpo educativo foi organizado um concurso, que selecionou os profissionais, atendendo a critérios artísticos, educacionais e administrativos. Em novembro de 1999, a equipe docente somava quatorze pessoas, entre arte-educadores e educadores-pedagógicos. Aos últimos cabe fazer o acompanhamento da vida do educando, tanto interna como externa à Casa, retraçando e afinando suas relações com família, comunidade, escola e outros espaços. Os demais direcionam os educandos em termos técnicos, embora não possam se omitir da formação mais ampla dos garotos, pois, segundo a tônica impressa institucionalmente, o educando é um ser completo e complexo, que não pode ser visto setorizadamente, como ocorre na educação fragmentada, improvisada.

Objetivos e metodologia

Sem reconhecimento social alguém tenta, acredita, que pode mudar alguma coisa da sua vida? Se você é anônimo, se você está excluído, você **nem existe. É invisível!** (Coordenadora do “Setor de Arte”. Entrevista em 08.11.99. Grifos da autora).

Conforme se vem insistindo, da maneira como a sociedade brasileira está estruturada, muitos são os **invisíveis** ou apenas alvos da brutalidade das sombras ensandecidas. A intenção do Axé é dar-lhes visibilidade – é romper com a “cegueira branca”, virulenta, que obscurece a vida hodierna, contaminando a todos (Saramago, 1995). Dessa forma, o resgate seria duplo: dos pontos cegos e dos cegos. E o faz dentro da mesma ética que conduz a pena do romancista português, que escreve para lembrar a **responsabilidade de ter olhos quando os outros os perderam** (idem: 241), ao tempo em que elastece o horizonte de contemplação.

Assim, a pretensão da Usina é de:

- Contribuir para a aquisição da cidadania de crianças e adolescentes socialmente excluídos através do ensino de dança, como prazer e fruição estética e potencial de empregabilidade.
- Construir um projeto-referência metodológico para o ensino de arte (dança) a crianças e adolescentes destituídos de seus direitos na perspectiva da reprodução e aperfeiçoamento do método desenvolvido (AXÉ, “Projeto de Implantação”, 1997: 13).

O projeto-meta está, a um só tempo, formando educandos e se constituindo. Voltando-se para si mesmo, avalia-se e se reformula. Essas são algumas das suas faces, que, pondo-se de maneira aberta, propiciam mudanças e acréscimos dos conteúdos e procedimentos que se coloquem como necessários e adequados à clientela e à dinâmica social que os fez **deslocados**, para que essa possa vir a apreciá-los. Assim, põe-nos no centro das atenções, não mais na linha de tiro, impondo àqueles que os vêem a reparação.

A dança é, portanto, instrumento de aprendizagem teórica e técnica, de conhecimento, de sensibilização e de deleite. Dela os educandos participam conforme suas aspirações e tendências,

[...]dentro do espírito de liberdade de opção e experimentação que a pedagogia do Axé defende, de um lado. Do outro, é uma estratégia de sensibilizar/reduzir e recrutar novos aficionados, novos talentos e novos alunos de dança entre os educandos (AXÉ, “Projeto de Implantação”, 1997: 17).

Ao mesmo tempo em que concretiza o discurso institucional com sua possibilidade instrumental maior, a dança confunde-se com a própria educação. Finalmente, ela oferece um panorama, onde aqueles excluídos são passíveis de reconhecimento – de se constituírem protagonistas, estendendo (e colorindo) a visão societária.

As linguagens artísticas podem desempenhar um papel fundamental nesse processo de reintegração crítica, de recuperação da auto-estima e do sentimento comunitário dessas crianças, propiciando um reordenamento pessoal capaz de fazer frente à experiência desagregadora da rua e da extrema pobreza. Por suas características histórico-culturais, a dança é uma manifestação viva e presente na vida do povo de Salvador e da Bahia que a têm como uma de suas mais significativas expressões, sendo por isso escolhida como atividade para iniciar o trabalho sistemático com arte no Axé. Por outro lado, Salvador é uma cidade caracteristicamente de serviços, tendo nas atividades culturais e de lazer uma importante vertente de sua economia (AXÉ, “Projeto de Implantação”, 1997: 2).

Tipologia e seriação dos cursos

Na Usina, são desenvolvidas duas matrizes educativas referenciadas no Núcleo Pedagógico e no Núcleo de Aprendizagem. O primeiro é direcionado aos educandos dos Cursos Livre e Preparatório, a partir do vetor que embasa a sociabilidade, ou seja, a criação de atitudes e hábitos para a vivência integrada. A dança funciona como mecanismo – o álibi norteador – para o alcance do reconhecimento pessoal e do mundo circundante, inclusive de sensibilidade artística e estética. O outro – o de Aprendizagem – direciona-se ao aprofundamento dessas vertentes, acrescidas da maior dimensionalidade do aprendizado técnico, inclusive sob a ótica da iniciação profissionalizante. Nesse sentido, sedimenta o processo do Curso de Formação Seriado.

A Usina oferece aulas de ballet, dança moderna e afro-baianas, complementadas por todo um conjunto de exercícios de auto-expressão e técnicas corporais, incluindo capoeira e ginástica de solo.

Os cursos oferecidos estão caracterizados como:

- **Curso Livre**, com dimensão temporal e de intensidade variadas. É acessível a todos os garotos e garotas do Axé. Inicialmente pensado para atender a demandas espontâneas dos educandos, privilegiando o sentido de transversalidade implementado institucionalmente, experimenta mudanças de estratégia, atendendo a todos eles, a partir do deslocamento para as unidades de dois arte-educadores. Dessa forma, todo o corpo discente pratica duas horas semanais de dança, como se teve oportunidade de descrever por ocasião da apresentação da Unidade do Pelô.

- **Curso Preparatório**. Este tem previamente fixados conteúdos sistematizados e regulares, nos quais se inserem educandos do Axé, além de crianças e jovens das vizinhanças da Unidade. Foi pensada a incorporação de meninos e meninas entre 9 até os 16 anos. Mas a realidade social cobrou a redução da idade mínima e, hoje, crianças a partir de 5 anos estão tendo aulas. Os menores têm uma aula semanal, com 3 horas de duração e mais 2 horas mensais de extensão; os adolescentes têm o dobro.

- **Curso Seriado de Formação**, para o qual são direcionados adolescentes que revelem talento e bom desempenho técnico nas etapas antecedentes, ou mesmo vindos de outras instituições. No seu primeiro ano, os adolescentes têm 10 horas semanais de formação e mais 2 horas e 30 minutos de extensão específica para dança, enquanto os do segundo têm 10 e 4 horas, respectivamente.

Todos os três tipos de curso trabalham teoria e prática e estimulam o experimento artístico. Aos alunos dos dois primeiros, contudo, não cabe o tratamento pedagógico, já que eles desfrutam disso na unidade a que estão vinculados. Os grupos compostos por crianças das redondezas são orientados pedagogicamente, de forma ampla, principalmente, nos horários reservados às atividades extensionistas.

Caracterização, inserção e rotina dos educandos

Em novembro de 1999, o diretor da Escola de Dança estimou sua clientela em 85 educandos, distribuídos nos cursos seriados e preparatórios, incluindo aqueles das turmas há pouco implementadas, que acolhiam crianças de 5 a 9 anos. Essas últimas provinham do Pilar, do Mercado do Ouro, da 28 de setembro – a mais famosa boca de *crack* e de outras substâncias psicoativas de Salvador. Os demais, chegando na Unidade, principalmente pela via da educação de rua, originavam-se dos bairros periféricos da cidade, que despejam a população exposta a céu aberto. Como os demais assistidos, vêm de Coutos, Subúrbio Ferroviário, Castelo Branco, dentre outros. Além desses, que vivem a sistematização educativa da Usina, a transversalidade em vigência se estende a todo o universo de meninos e meninas das demais unidades, conforme se antecipou.

Ainda conforme o depoimento daquele educador, há uma predominância de meninas, que representam 65% a 70% dos inseridos. Alguns educadores da Unidade acreditam que a prevalência feminina é decorrente do preconceito paterno, que dificulta a aceitação e permissão para seus filhos participarem de formação através (ou para) a dança. Isso explicaria o fenômeno apenas em parte, justificando também a menor diferenciação de gênero entre os maiores que, sendo menos influenciáveis, optam pelas atividades. Segundo a secretária da Casa, esses o

[...]fazem na marra! Os maiores assumem, mesmo que os pais não aprovem. Os menores, não (Entrevista em 24.11.99).

Sabe-se, todavia, que, no mundo dos desfilados, os mais expostos – ou publicamente expostos – são os meninos, cabendo às meninas suportar as mesmas vicissitudes, mas mantendo-se nas reservas domésticas. Dessa maneira, os contingentes maiores de invisíveis-visíveis são de meninos, enquanto suas irmãs permanecem nos lados obscuros. Por isso, o universo masculino é mais denso nos cáusticos sorvedouros das ruas, das FEBEMs, das páginas policiais, e na paz dos cemitérios.

Atribuir aos pais o peso do preconceito é reduzir a circunferência das diferenciações de papéis sexuais que, construídas ao longo dos séculos pelas esferas socioculturais, atingem todos os segmentos, mesmo que o façam com intensidade variada. Os próprios educandos do Axé, mesmo com todo o peso da educação emancipatória, reafirmam-nas, ao direcionar suas opções. Como se viu, os meninos são a maioria na banda, na estamparia, na reciclagem de papel, enquanto as meninas são mais numerosas na oficina de corte e costura.

Para ingressarem na Usina, os candidatos cumprem as exigências de praxe, já descritas. Basicamente, são-lhes cobradas a saída da rua, a matrícula e a frequência escolar, a providência de documentação. Uma vez inseridos, têm de acatar as normas de convivência e viver a rotina comum: obedecer ao horário de chegada, tomar banho, fazer uma primeira refeição – café ou almoço, conforme o turno a que se vinculam. Devem participar das atividades pedagógicas e técnicas e, antes de sair, cooperar com a limpeza e arrumação das salas de aula, banheiros, instrumentos utilizados, compartilhar da segunda refeição.

Manifestações

Dizer que os meninos da pobreza extrema – produzida – estão fadados a ser engolidos e expelidos pelo sistema escolar, que se mantém fiel àquele mais amplo, trata-se de uma verdade tão trivializada, que é completamente, dispensável. Truísmo também é a “comprovação” de suas incapacidades intelectivas e atitudinais. O Projeto sabe disso e o diz:

Os meninos não conseguem aprender a ler e escrever, (mas) conseguem aprender um instrumento, que exige disciplina, exige repetição, exige paciência. Porque ninguém aprende pulando aqui e ali. Tem que parar, estudar, repetir, aqueles exercícios chatos. [...]. Primeiro que o som sai horrível – você tem que consertar. Ninguém aprende em apenas meia hora; você precisa de uma hora, três horas [...]. Os meninos fazem isso, mas não na escola... (Coordenadora do “Setor de Arte”. Entrevista em 08.11.99).

Essa mesma educadora, partindo de uma dimensão subjetiva, dispõe de uma argumentação reveladora do por quê do menino da pobreza ser rejeitado pela escola. Segundo ela, ele não tem identidade. Na escola pública, comunitária, do interior, ele tem outro rendimento, porque é ser relacionável, conhecido – **“é pobre, mas é diferente”**, diz ela na mesma oportunidade. Lá, não seria um elemento a mais na massa amorfa, que chega a um professor amorfo, ignorado pelo sistema que alimenta o caos.

Esse é, sem dúvida, um início de explicação consistente. Contudo, a não identidade no âmbito escolar é apenas um fragmento (importante) de uma ausência mais abrangente, que antecede o nascimento, “legada” por ancestrais invisibilizados socialmente, desde a nossa história mais remota, e que se tornou corriqueira. Permite, outrossim, a descartabilidade de seres físicos, que não são civis, até por lhes faltarem acesso aos registros oficiais. Decorre daí que, quando o acúmulo chega às raias do escândalo, os poderes públicos promovem campanhas publicitárias e burocráticas para conceder certidão de nascimento para aqueles, até então, brasileiros fictícios.

A princípio o doutor Rodrigo ia sempre à cidade. Ia propor medidas de higiene para as casas do cais. Nunca foi atendido. Deixou de ir (AMADO, 1997: 105).

Todavia, saídos da rua, inseridos no Axé, que os acompanha na seleção das escolas e no seu desenvolvimento educativo, os meninos ajustam-se, inclusive posicionando-se ativa e criticamente, conforme se viu nos testemunhos arrolados por alguns deles. Síntese de **500 Anos** do não acesso – cívico, escolar, à terra, ao trabalho, aos direitos, em suma –, a desqualificação de toda uma parcela significativa do povo multiplicou-se, ao mesmo tempo em que diluiu inúmeras formas perseverantes de escravidão, como aquelas vividas pelos clientes do doutor Rodrigo. Ele é um niilista, mas sua amiga Dulce, a professora, acredita em **milagres; não do céu, mas dos homens**, embora reconheça a dificuldade de sua realização.

Não é à-toa que a sociedade brasileira não admite qualquer reação. Qualquer reação desestabiliza emocionalmente todo o mundo [...]. Porque é uma coisa tão absorvida – a questão da propriedade, **da subalternidade**, que qualquer coisa é uma revolução. Não se aceita: não se admite. E o impacto é nacional, porque isso é uma coisa que está **absolutamente na subjetividade** (Coordenadora do “Setor de Arte”. Entrevista referida. Grifos da autora).

Partindo dessa consciência, o Projeto investe no subjetivo, no emocional, pelo teor político-revolucionário que encarna. Pois a provocação de vivenciar emoções gera transformações **no sentir e no estar no mundo**. O que impressiona, o que comove, é extremamente revelador. Por isso é também ameaçador para as ordens autoritárias. Não por acaso as ditaduras que se instalam têm como primeiras diretrizes as tentativas de podar a liberdade interior, perseguindo artistas, destruindo criações – como se fosse possível calar as vozes autônomas internas. **“O que está no imaginário não tem muro”**, diz a Coordenadora. Assim, caso se busque a transformação, a força da cultura é mais persistente que a das armas.

Destituindo a seletividade da apropriação dos elementos culturais, as metamorfoses se dão. Por isso, os meninos institucionalizados passam a progredir na escola, recolocando-se no mundo e o fazendo dentro das proposições humanistas, relendo-o, engajando-se ou mesmo promovendo propostas que os levem até o Outro. Aliás, a intensidade com que se movem em direção aos demais é surpreendente.

Exemplo da primeira forma é a disponibilidade com que se colocam para atividades extensionistas, como as caravanas da **Escola a céu aberto**, concretizada pelo deslocamento do **Axé-Busu**, como já se teve ocasião de descrever. Certa ocasião, uma turma de *ballet* se apresentou, seduzindo os meninos em situação de rua no Farol da Barra, e outra, de dança moderna, foi para Itapuã. Numa dessas, um dos meninos estava extraordinariamente interessado em participar. Seus fortes motivos estavam fundamentados no fato de que ia se apresentar na zona onde seu irmão circulava, e a ocasião era particularmente interessante para a sua atração. Segundo o diretor da Escola, os dois terminaram se encontrando. O de rua aplaudiu o artista. Conversaram, trocaram informações, sentiram as diferenças mútuas. Mas o outro lá ficou, dizendo: **“Da próxima vez, traga minha calça azul, que deixei em casa”**, como se ali fosse um endereço para o qual se dirige um irmão em visita ao outro. Na verdade, é tal como como se analisa na parte referente à Educação de rua.

Outros eventos e formações promovidos pela Usina ou por outro setor do Axé contam com a participação dos educandos, que, dessa forma, concretizam-se na condição de multiplicadores. Ilustrativa foi sua inclusão no Desfile, quando, além de estarem como modelos, estiveram como dançarinos. E mais: no ano de 1999, como contrapartida da parceria com o Instituto C&A, a Usina ministrou aulas para cerca de 30 educadores de creches comunitárias. A formação durou seis meses, com a participação de educadores e educandos. De forma similar, os meninos integraram-se ao convênio com a Fundação Cidade-Mãe.

A troca foi intensa com o grupo de artistas do **Quietude da Terra**. Uma artista plástica, acompanhada pelos meninos, fez um *tour* pela cidade, observando o movimento dos trabalhadores. Juntos, transformaram-no em coreografia. Essa moça é das Bahamas, mas cidadã norte-americana. Outro deles, um americano da Jamaica, trabalhou com os meninos, inspirando-se nos mealheiros expostos na Feira de Água de Meninos, nos carrinhos toscos mas criativos de venda de cafezinho e nos de fazer caldo de cana. Pessoalmente, filtrou-lhes as simbologias da poupança, do trabalho, da doçura da liberdade, respectivamente. Contudo, através das discussões e atividades conjuntas com os garotos, refez as próprias transfigurações de imagens, enriquecendo-as com as trazidas pelos garotos.

O mealheiro não perde a dimensão de economia, mas assume-a na versão mais primária – do porco – dada pela vida e pelo sentido de sobrevivência doméstica do mundo rural. Mesmo sendo urbanos, no sentido mais radical do termo, os meninos trazem as vivências de seus ancestrais próximos, recentemente expulsos do campo. Daí, artista e meninos retornarem no tempo histórico, reportando-se ao escravo-trabalhador canavieiro e à imagem do não-trabalho escravizante de agora. Essas simbologias foram traduzidas plasticamente e em movimentos alegóricos, compondo coreografias.

Já os meninos da Casa da Cultura foram para os Alagados. Com um artista chinês, saíram juntos, recriaram as casas a partir de velinhas coloridas. Outro, também chinês, trabalhou a questão da violência. Relatou a descoberta da pólvora pelos seus antepassados, seu significado inicial de medicamento, e discutiram a prevalência do seu uso para a destruição. Juntos, visitaram quartéis, marcharam com os soldados, observaram armas e recriaram canhões decorados com alegorias da paz, da cura – sentido original do seu recheio explosivo.

Todas essas ilustrações estão aqui postas no sentido de retratar experiências da inter-relação cultural, que podem se dar entre segmentos sociais e culturais diferentes, mesmo quando as diferenças cobrem esforços de comunicação de radical alteridade. Por exemplo, excetuando pouquíssimos casos, os visitantes do **Quietude da Terra**, não falavam português, o que não constituiu impedimento para a convivência criativa desenvolvida. É sabido que a intolerância gerada pela incompreensão cultural tem resultado em inúmeros episódios destrutivos entre os homens, ao longo dos séculos. Contudo, as oportunidades vividas entre aqueles que vêm pelo programa do *Museum of American Folk Art*, de Nova York, e os “meninos de rua” de Salvador resultou em obras conjuntas, através das quais todos ganharam. E os vencedores não só são os sujeitos que as construíram, mas também, os milhões de outros seres que terão a chance de apreciá-las nas exposições programadas.

Decisões de ir em busca do **Outro**, por conta própria, também já se faziam visíveis. A mais notável é, sem dúvida, a de **L** e **C**, que criaram o programa já relatado quando se tratou da OPA. Mas outros são conhecidos, embora não saiam nos jornais. Há referências a meninos que fazem trabalhos voluntários, outros que criam grupos comunitários em torno de diretrizes diversas, todos reforçadores de direitos e da conscientização. **Q.**, por exemplo, estava organizando uma banda no seu bairro, que não é só música, pois interferia na dinâmica da associação local. Esse garoto, vinculado ao “UFBA: Cidadania”, recebia o apoio desse programa e também do Axé.

Pensando neles e nos outros, o Axé programa-se para oferecer uma orientação mais regular e sistematizada. De forma ampliada, o “Setor de Arte” já punha essa orientação em prática, a partir de pautas elaboradas para os horários extensionistas que os educandos têm. Suscitando iniciativas, vai orientando as propostas, mormente daqueles do corpo de dança, mais preparados, e que – recebendo uma bolsa significativa, se comparada à realidade salarial do brasileiro – devem devolver ao social o benefício que recebem.

Eu pedi que eles trouxessem propostas (de serviços comunitários); e , para a nossa surpresa, muitos deles já faziam. [...] Eles mostram uma preocupação com os meninos, com os colegas deles, que não têm nada para fazer, que não têm lazer, que vivem rondados pelas drogas. [...] Acho que nos cabe colocar para eles que há **uma responsabilidade social para todo mundo que está aqui**. Todo mundo que foi benefici-

ado [...] precisa ter consciência de que precisa ter uma fórmula de dividir isso (Coordenadora do “Setor de Arte”. Entrevista já referida. Grifos da autora).

Como se vê, ao longo deste trabalho, a Instituição estabelecia procedimentos político-educativos sofisticados, porque inteiriços, perpassando pelo cuidado com os conteúdos programáticos e metodológicos, com as posturas dos educadores frente aos garotos e as construídas entre os educandos, revelando a grandeza da prática dos direitos humanos, que se transfiguram em belos espetáculos levados ao âmbito público. Exatamente por serem complexos, não apenas fluem. Pelo contrário, mergulham nas profundezas da intimidade de cada um, atingindo o âmago da espiritualidade, que dá a expressão impressa. Por outro lado, não são estanques, abrindo-se à força das marés, de ventos renovados. Assim, redimensionam o **estar no mundo** dos educandos. E, se essa é uma condução generalizada institucionalmente, está muito mais patenteada na Usina de Dança, provavelmente porque ali se intensifica o fabrico de emoções, tidas como revolucionárias pela Coordenação do “Setor de Arte”. De fato o são.

A Usina está assim nomeada como uma referência às raízes do velho prédio do Dique do Tororó, que a abrigará a partir do novo milênio, pois aos movimentos sociais da natureza do Axé importa o refixar de marcos identitários. Se, à primeira vista, a etimologia da palavra promove a ligação com o mecânico, se apurada, revela o possível destino de produção específica de energia. Portanto, são significações que partem do mesmo veio e que referendam o sentido específico da Casa, uma vez que (com a benção dos orixás que lhe guardam do lago), o que se fabrica é pulsão, alimentando as luzes do novo cenário, onde se colocam novos atores, com novos discursos.

Convém reafirmar que as atividades de formação artístico-culturais disponibilizadas institucionalmente vão além do aspecto de **fruição do prazer**, da qual todos os seres humanos têm necessidade essencial, e que, por si só é transformadora, na medida em que o desejo e sua realização confirmam a dimensionalidade espiritual, permitindo a evolução humanizante. Embora saiba e acentue essa indispensabilidade, o Axé o faz, também (e inseparavelmente), visando à órbita da formação, inclusive naquela sua vertente mais primária, que é a da disciplina. Todos sabem que criar, tocar e representar peças de arte requer paciência, repetição, exercício dos mortais (Mozart, Beethoven, Micheangelo são únicos; exatamente por isso alçam-se à condição de deuses). Criar e exprimir exigem intimidade com instrumentos que afinem os sentidos externos-internos e os canalizem para o exterior. Esse é o caso do músico solista, do poeta, do pintor, do escultor, que podem até ter platéia – um **Outro** com quem dialoguem, que os aplauda, mesmo à distância, num processo de realimentação mútua e contínua.

Além desse aspecto, porém – e não por acaso –, o Projeto capilariza as relações mais próximas de criação e produção artísticas conjuntas, enfatizando o compartilhamento da confiança. No *ballet*, na capoeira, na banda, há um conjunto de **eusoutros** que se confundem, compondo uma performance. Cada sujeito é coletivo, pois só é ser-expressão como totalidade. Nada mais eficaz e engrandecedor do espiritual e da sociabilidade do que **atores** tornados grupo. E, no caso enfocado, aqueles meninos, antes dispersos, anônimos, apenas visíveis como alvo, tornam-se um todo orgânico, produzindo, em conjunto, algo que extrapola a criação mecânica, e que zune nas esferas anímicas, criando laços indissolúveis e eternos. Mesmo que os encontros não permaneçam, cada um sai transformado (e também quem os assiste). Carregarão, em seu **eu**, as marcas da doação recíproca, que lhes provocaram o crescimento, estando presentes em cada passo dado, indelevelmente. E, se chegam ao palco, é porque praticam ações, no sentido que lhe dá Arendt, que dependem da **presença constante dos outros**, requerendo um **espaço público** (Young-Bruehl, 1997: 287).

Nesses sentidos, a Usina não se constitui, apenas, num espaço, onde se coloca o “instinto músico-corporal” negro-mestiço baiano. Ela se vale disso para provocar o **toque** que aconchega, unificando, fazendo emergir o *esprit de corps* necessário ao alto grau de solidariedade. Partindo de tudo isso, a seletividade institucional se faz pelo futebol – e não pela ginástica olímpica ou pela natação, grandes e belos esportes, mas solitários, nem pelas artes plásticas individualizantes –, pela dança ou

pelo circo. Caminhos igualmente belos, mas confraternizados, atalhadores dos caos fragmentado do pessoal anômico, direcionando para o mosaico ético organizador da multidão, lastreados nos direitos humanos.

Não é necessário ser *expert* em pedagogia para intuir que um processo educacional com tais bases **constrói** latos horizontes de experimento, gerados e geradores de conhecimento, da transformação explicitada no **gicá**, que nomeia a Companhia de Dança. Não é por acaso, portanto, que os garotos da Usina se destacam em suas escolas e mesmo entre aqueles que compõem o contingente institucional. **“A Unidade de Dança é a que tem melhor desempenho escolar”** (Coordenadora do “Setor de Arte”. Entrevista em 08.11.99).

O viajante sem Porto rompe as águas primeiro [...]. Mestre Manuel vai abrindo o caminho, olha para trás para ver como Lúvia se arranja. Rosa Palmeirão vai no leme. Lúvia suspendeu as velas com suas mãos de mulher. Seus cabelos voam, ela vai de pé.

[...] No caís o velho Francisco balança a cabeça. Uma vez [...] viu lemanjá, a dona do mar. E não é ela quem vai agora de pé no Pacote Voador? Não é ela? É ela sim. [...] E o velho Francisco grita para os outros no cais:

— Vejam! Vejam! É Janaina.

Olharam e viram. **Dona Dulce olhou também da janela da escola.** Viu uma mulher forte que lutava. A luta era seu milagre. Começava a se realizar (AMADO, 1997: 256-7. Grifos da autora).

Notas:

⁴ Conforme Enciclopédia Mirador (1982: 6.404), o significado de Xamaica é “rica em fontes”. Jamaica é “ilha das fontes”.

CAPÍTULO VI
AÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS
COMPLEMENTARES

Centro de Educação para a Saúde

A casa onde está alocada a unidade de saúde do Axé fica no centro de Salvador, próxima ao Largo 2 de Julho. Como anuncia o nome, todas as atividades de formação e de atendimento da Unidade voltam-se à valorização da vida, fundamentadas num processo pedagógico, que percebe *a saúde como um bem* (AXÉ, Folder, 1998, C) que deve ser alcançado e preservado. Sua base financeira é respaldada pelo Laboratório Achê.

As dependências são amplas e limpas. A primeira delas, mobiliada com carteiras de estudante, um aparelho de TV, outro de vídeo, é a sala onde os meninos aguardam a vez de serem atendidos. Noutra, contígua, dezenas de filmes sobre AIDS e outras doenças sexualmente transmitidas estão arrumados numa prateleira. Seguem-se os espaços para curativos, esterilização, exames médicos e atendimento odontológico. Os quatro cômodos são decorados com simplicidade, embora não falte conforto.

Além dessas instalações, há outras, que apoiam as funções específicas da casa: uma sala de estudos, sanitários, uma farmácia muito sortida. Na secretaria, estão os arquivos de todos os meninos já contatados pelo Projeto. As fichas estão organizadas segundo a condição de inserção, distinguida por cores: as verdes correspondem aqueles que estão engajados em alguma das atividades do Axé; as amarelas, aos que já saíram; e as vermelhas referem-se aqueles contatados, mas que ainda estão nas ruas. No fundo da casa, acessível por um portão secundário, há um pequeno banheiro, destinado aos meninos que vêm da rua para se submeterem a exames.

Os recursos humanos compreendem dois médicos, um clínico e um ginecologista, um dentista, uma enfermeira e duas auxiliares, pessoal de apoio administrativo, uma faxineira, além da diretora, médica pediatra e especializada em saúde preventiva e comunitária. Ela administrou a casa até 1998. Saindo, foi substituída pela enfermeira.

Na última visita feita à unidade para coleta de dados, dezembro de 1998, havia uma ansiedade mesclada à animação costumeira. Devia-se ao fato de que, no dia seguinte, seria realizado mais um Desfile da MODAXÉ, do qual participariam alguns dos técnicos e meninos presentes. Mas a excitação envolvia todos, na medida em que o evento costuma ser belíssimo e propicia espaço na mídia. De fato o foi.

Programa de Apoio à Família e à Juventude

Conforme se descreve no Capítulo IV, referente à educação de rua, um dos passos iniciais de maior peso no avanço da reinserção social de crianças em situação de risco corresponde à etapa em que elas manifestam seu desejo de voltar para casa, ou revelam situações domésticas, esperando a intervenção do educador. Evidentemente, os problemas tendem a ser amplos e diversificados. Se eles são freqüentes na órbita das relações humanas, geralmente se apresentam com maior dramaticidade nas esferas da pobreza, ganhando cores ainda mais fortes na medida em que essas nem sempre reprodu-

zem os modelos éticos e culturais tidos como prevalentes, incrementando os deslocamentos e, concretamente, passando por todas as carências.

O Programa de Apoio à Família e à Juventude busca, a partir do conhecimento da realidade das famílias, encontrar caminhos que facilitem o “estar” dos educandos em seu grupo familiar, possibilitando a essa família condições de agregação de seus membros, seja a partir de uma intervenção pedagógica (acompanhamento sistemático), seja articulando com setores da sociedade o atendimento a diferentes situações demandadas pelas famílias (BIANCHI DOS REIS, 1997: 82).

Baseando-se nesse último aspecto é que o Axé estende o conceito de família para além de pai e mãe, podendo reconhecê-la num tio, tia, avó, avô, vizinho, ou qualquer outra pessoa que acolha responsável e afetivamente a criança. Para aqueles sem qualquer laço ou com situação familiar novica, são providenciados abrigos ou alocações em pensões.

Mesmo frente aos confins dos confortos experimentados por esses estratos, suas famílias tendem a continuar sendo vistas como insubstituíveis nas funções socializantes de seus filhos, desde os aspectos físicos até outros – também tão essenciais – que dizem respeito à formação para a vida relacional, tecidos sobre a base do afeto. Assim, caberia aos demais âmbitos institucionais apoiá-los, ampliando-lhes os limites de acolhimento e segurança.

Consoante sua postura político-filosófica, em sua aproximação com a família, o Axé guia-se com uma postura estruturada e estruturante, subsidiando sua promoção autônoma e de protagonista, indo de encontro à lógica corriqueira e preconceituosa, assentada num perfil, no mínimo, concessivo e, no máximo, autoritário, entre os quais não há fronteiras. De qualquer forma, dessa postura resultam intervenções capazes de doar bens promotores da sobrevivência, ou ensinamentos. Esses, mesmo úteis, uma vez que repassados sob o cunho da objetivação do alvo, não lhe propiciam a independência subjetiva.

Fiel aos princípios já situados, o setor encarregado da maior vinculação entre os educandos e suas famílias trabalha aprofundando as relações internas e externas, tendo como maior prisma a dimensão da afetividade e dos substratos da dignificação. Para tal, realiza

[...]acompanhamentos que possibilitem a compreensão do conjunto de fatores que afetam o equilíbrio emocional/econômico/social das famílias e dos educandos em particular, discutindo suas estratégias de sobrevivência e organizando grupos de discussões com temáticas do interesse da instituição e da família (AXÉ, RODRIGUES, 1997: 2).

Partindo dessas concepções, avizinha-se da família, respaldando-se em princípios imediatos e mediatos, que refletem a perspectiva atribuída à criança como **sujeito de direitos, de desejos e cognição**, naturalmente estendendo-a a todo o grupo doméstico.

A primeira atitude diz respeito à condição emergencial de fazer cessar todas as atitudes agressivas que vitimizam os garotos, quando for o caso.

Outros parâmetros que balizam as relações a serem estabelecidas, dizem respeito:

- à recomposição da história de vida do menino – particularmente, aquela experimentada na esfera familiar – que constrói a compreensão sobre ele e define linhas pedagógicas a serem aplicadas junto ao próprio e ao núcleo doméstico;

- à adoção de uma postura aberta ao universo ético e cultural das pessoas, no intuito de facilitar o diálogo, ao tempo em que promove o desmascaramento das concepções predominantes, que vêm as ações sociabilizadoras dos estratos da pobreza como nulas ou perversas, já que nem sempre reproduzem os padrões idealizados pelos que estão na zona nobre;

- à utilização de métodos dialógicos, que ouvem os conteúdos dos responsáveis pelo garoto, provocando reflexões conjuntas, capazes de fortalecer atitudes de protagonistas nas cenas sociais em que se inserem ou devam vir a participar. Esse último aspecto, incluindo a dimensão de exterioridade, requer informações gerais e específicas, relativas aos direitos comunitários e aos serviços, os quais, embora, muitas vezes, sejam públicos, quase nunca funcionam dentro das medidas quantitativas e qualitativas adequadas. Dessa forma, cabem, ainda, discussões sobre as possibilidades do seu uso e gozo, bem como da mediação que implante o exercício pressionador.

Quando da coleta de dados junto à gerência, em 1997, o setor contava com uma assistente social no posto maior, dois supervisores, nove educadores e um estagiário. Este e um dos educadores tinham nível médio; os demais já eram diplomados em pedagogia ou serviço social.

Além dos contatos iniciais, já referidos, a equipe procurava as famílias, também, quando o garoto ou a garota, já institucionalizados, apresentavam demandas ou problemas inter-relacionais frente aos seus educadores. Esses, dependendo do teor das questões, acionavam seus supervisores, gerentes, ou mesmo o setor em foco, já que mais especializado, e para o qual fluíam as informações mais completas.

Para viabilizar as propostas arroladas, as ações empreendidas não se limitam às tradicionais visitas domiciliares, mas prendem-se ao **acompanhamento do jovem na família**, a fim de que seja recomposto o quadro das relações e definida uma segura estratégia de interferência ou mediação, quando for necessário. As visitas ocorrem, geralmente, a partir do deslocamento de dois educadores e com a participação do educando. A prática a dois promove leituras e diálogos mais enriquecidos. Por seu turno, a presença do garoto favorece a apreciação de discordâncias ou complementações, ao tempo em que é auspiciosa para o reforço dos laços afetivos entre ele e seus familiares e entre ele e os educadores. Finalmente, as idas aos domicílios aproximam os responsáveis e a Instituição, abrindo outros canais à maior fluência das contribuições recíprocas para a integração e segurança do jovem.

A rotina impõe a elaboração de um relatório, onde são representados os contextos familiares, no que diz respeito a questões básicas – condições socioeconômicas, habitacionais, de saúde, de escolaridade, etc. – bem como as particulares ao caso enfocado. Esse documento fundamenta a seqüência de intervenção e compõe um dos itens da pauta da reunião quinzenal, quando se discute cada situação com os membros da Gerência ou, quando for indicado, com os educadores, supervisores e gerentes das unidades onde se insere o jovem. Finalmente, também nas situações específicas, o grupo que trabalha com o acompanhamento familiar leva a outros âmbitos institucionais – como o jurídico, o de saúde, o de acompanhamento escolar etc. – dados que subsidiam ações complementares.

É de praxe, também, a realização de três encontros anuais, quando a equipe reavalia a própria atuação e prepara o traçado de novos planejamentos. No calendário institucional, além das superviões rotineiras, costumam ser organizados seminários de formação e participação naqueles gerais do Axé, de forma a propiciar reciclagens continuadas.

Acompanhamento Escolar

De acordo com o Perfil Institucional (1999), cabe ao setor de Acompanhamento Escolar a “mediação com a escola pública para garantia do acesso, permanência e sucesso dos educandos do Axé”, constituindo uma interlocução contínua com diretores, supervisores, professores, educadores, educandos e seus responsáveis.

Como é natural face aos fundamentos filosóficos que o embasam, o Axé tem uma exacerbada preocupação com a base educacional dos seus educandos, na medida em que a vê como um dos principais e elementares móveis de integração, atribuindo-lhe um peso político, portanto. Em conso-

nância com a visão adotada, planeja e produz uma formação complexa e de qualidade, à qual os meninos respondem muito bem, desmascarando a visão reducionista que os propaga como “**essencialmente rudes**”, quando, na verdade, são embrutecidos. Em lugar de promover seu crescimento social, a escola reforça-lhes a pobreza e segregação – como Cronos, que devora os próprios filhos, inclusive sugando o viço daqueles que seleciona para compor o seu corpo docente.

Para muitos dos que avaliam a escola nacional, alguns já apontados neste trabalho, sua precarização é algo que extrapola a negligência acidental. Tratar-se-ia de importante nuance do autoritarismo secular, e que reforça sua opção por construir a ignorância, a anomia e desfiliação, restringindo o desfrute dos direitos fundamentais, transfigurados em privilégios. Obviamente, o arremedo de educação formal disponibilizado não é fortuito, vez que sua persistência caótica reflete as causas que vão além do hipotético desleixo. Romper com o ciclo requereria empreendimentos da comunidade mais ampla do País, que, se já sentia a força de tensões organizadas nacionalmente, ora percebe-se acuada pelo avanço dos **limites selvagens**, ao mesmo tempo em que experimenta os questionamentos da nova geografia globalizada.

O Axé, e não solitariamente, subsidiando-se na ótica dos direitos humanos, tem, portanto, a educação como um dos elementos-chave e ponte entre os direitos pessoais, políticos, sociais e, mais recentemente, os ecológicos. Fundamentando-se nos discursos e ações de grandes nomes, como o de Piaget, Emília Ferreiro, Paulo Freire e outros, expõe práticas e resultados que contradizem aqueles alcançados pelo sistema público, mormente pelas suas frações nordestina e baiana. Um exemplo ilustra os resultados dessa condução. Em entrevista (16.11.99), uma egressa do Axé relata o seu avanço escolar. Conforme depôs, ela e seu irmão circulavam nas ruas de Salvador, vendendo doces e vivendo a saga “normal” de estudantes precários dos meninos da pobreza. Ingressaram na escola, freqüentando-a quando podiam. Sofreram várias reprovações; abandonaram-na. Encontrando o Axé, ela foi para o Circo, ele foi para a Casa da Cultura, participando da Banda.

A cobrança, a conscientização e o acompanhamento institucionais fizeram-nos retomar os estudos. Naquela data, ela, com 18 anos, em 2.000, deve cursar a 2ª. série do Ensino Médio. “Já estou passada! Mas, continuo estudando”, diz orgulhosa. Enquanto planeja seu futuro como psicóloga, aproveita seu emprego numa biblioteca para ler, nas horas mais leves das jornadas de trabalho. O Axé a encaminhara ao “UFBA: Cidadania”, onde participou da Oficina de Auxiliar em Serviços Bibliotecários. Concluindo-a, arrumou logo colocação. Por seu turno, o irmão, ora com 20 anos, empregou-se como auxiliar de escritório, e estava concluindo o curso secundário. Prepara-se para prestar vestibular de Administração, e seu patrão já lhe garantiu arcar com as despesas da sua faculdade.

O Projeto, antecipando-se e auxiliando a conscientização social, define-se como instância sociopolítica e educativa, cabendo à Coordenação Pedagógica o planejamento dos passos executados na rua ou nas unidades. A prática dialógica de informações permeia o dia-a-dia institucional, entrelaçando as esferas. Concebendo o educando como sujeito de direitos, desejo e cognição – inteiro, portanto –, promove o acompanhamento individualizado. Dessa forma, chega à sua escola tão naturalmente como chega à sua família. Mas a prática não é centralizada na Coordenação, e sim coletivizada por todos os que com ele trabalham, cabendo a todos o exercício de pressão, para lhe garantir acesso e permanência numa escola que cumpra os objetivos proclamados. Isso é feito e mantido desde os primórdios institucionais.

Todavia, o mesmo não se dá com outras áreas educativas, como a das classes de alfabetização. Essas, levadas a cabo para sedimentar o ingresso ou o retorno dos meninos à escola, posteriormente foram extintas e substituídas pelo **reforço ao letramento** em todas as áreas institucionais, no sentido de criar oportunidades mais naturais, ao mesmo tempo em que era evitada a criação de “sistemas paralelos ao serviço público, e sim utilizá-lo de forma crítica” (Bianchi dos Reis: 1997: 24), para que esse se reconstrua, adequando-se aos parâmetros da cidadania. Esses parâmetros, mesclando ciência, cultura e uma prática de qualidade, permitem a integração e a identidade sociais.

Contudo, como resultado de uma reavaliação voltada, principalmente, para aqueles educandos que apresentam maior defasagem entre idade e série e do exercício político tensionador, o Axé criou a Ylê-Ori – Casa da Cabeça, ou do Conhecimento – em aliança com a Secretaria de Educação do Município. Sua inauguração se deu em abril de 1999, com a expectativa de modelar novas conduções educativas para aqueles estudantes em atraso no processo, podendo significar a criação de alternativas processuais que interessam à maioria do corpo discente baiano inserida nessa condição.

Defesa de Direitos

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, além de “**gozar de todos os direitos fundamentais, crianças e adolescentes têm direito à proteção especial e integral**”. A partir dessa ótica, filiada à dos direitos humanos e, especialmente, dos direitos da criança, convencionados internacionalmente, o Axé vem construindo sua ética e, portanto, o eixo central de sua atuação. Para a estruturação da cultura de direitos humanos, organizou o setor enfocado, que, assim, não pode se reduzir ao acompanhamento jurídico-judicial de seus educandos. Essa última diretriz requer ações freqüentes, em virtude das violências que incidem sobre as camadas infanto-juvenis ou são por elas praticadas.

No sentido maior, consoante a ética que o sustenta, o Axé organizou essa Gerência sobre o signo **político-educacional**, pautado no pressuposto arendtiano (1998) do “**direito a ter direitos**”, atribuível a toda a humanidade, sobretudo, com aquela absoluta prioridade às suas frações infanto-juvenis. Para tal, vem exercitando intervenções de prevenção e combate à violação de direitos e à vitimização daqueles mais expostos, em virtude de sua menor capacidade de defesa, fruto da imaturidade. Vem procedendo também de forma preventiva frente às ações agressivas dos próprios jovens. Finalmente, vem se articulando com espaços externos, **promovendo ou reforçando instrumentos formais da cidadania** (AXÉ, “Perfil”, 1999: 5).

Sua metodologia de atuação perpassa, desde o nível micro, pessoal, ao macrossociológico, divulgando informações relativas às questões éticas – vistas amplamente, inclusive naqueles contornos meramente legais – fazendo-o interna ou publicamente. Para tal, agrega-se ou promove campanhas, como a da constituição da Rede Baiana de Direitos Humanos, eventos mais pontuais, como tantos que oferece a seus educadores ou a mobilizadores sociais ligados a outras organizações. Por outro lado, presta-se a ações específicas e eventuais, que, através de diálogos com educandos e educadores, buscam “**garantir aqueles instrumentos civilizatórios**” (AXÉ, idem).

Todos os recursos criados visam a difundir posturas político-pedagógicas que redesenhem as imagens selvagens atribuídas às classes subalternas, que, de pronto, identificam-nas como rudes e, dessa forma, capazes de praticar ou serem alvos de atitudes violentas. Dentre outras providências, o Axé constituiu uma equipe composta de dois advogados e um consultor. Este, pós-graduado em pedagogia e criminalística, atua desde 1995 junto aos colegas, embora seu trabalho se estenda para outros âmbitos e atividades da Instituição. O setor, alocado no Centro de Formação, facilita interferências recíprocas e complementares, mormente nos aspectos relativos à promoção da **cultura de direitos**.

Frente à dinâmica sociocultural anômica hodierna, cuja mais refinada tradução cultua a violência, naturalmente são muitos os casos que requerem intervenções do Setor. Seu traçado de ações, portanto, transversaliza o social, inclusive as instâncias públicas. Entre essas, aquelas às quais cabem as funções de promover a segurança, e que, costumeiramente, no Brasil, se pautam pelo recrudescimento do caos, sobretudo nas suas feições opressivas contra os componentes da pobreza, constituindo-se numa espécie de **xenofobia intranacional**. No outro extremo, como não poderia deixar de ser, chega à esfera do exercício privado da agressividade, que se dá nos catárticos intramuros domésticos.

Norteando-se para os pontos mais imediatos e condizentes à infância e juventude, atua:

- atendendo aos seus educandos que vivem qualquer tipologia jurídica de exceção;
- defendendo seus direitos, tanto no âmbito pessoal quanto no coletivo.

Dados disponibilizados e referentes ao ano de 1995 revelam o atendimento de 150 casos, dos quais 60% apontam para a vitimização dos educandos. Os demais registram infrações cometidas pelos jovens. Todas essas ocorrências se situaram fora da Instituição. Dentro, aconteceram 20 intervenções (AXÉ, Cappi; 1995: 4).

A segunda área de atuação é relativa à transmissão de informações e orientações jurídicas aos educandos, seus familiares e educadores da Casa, indo desde os procedimentos básicos de obtenção de documentação até discussões sobre temas jurídicos. Nessa direção, os conteúdos mais corriqueiramente discutidos refletem a dimensão humanizante do ECA – seus direcionamentos político-educativos, preventivos e judiciais. Atendendo às constantes solicitações dos educandos, muitos dos debates direcionam-se para discussões relativas às conexões desse documento com as regras e sanções penais, atributivas aos atos contra a integridade física, o patrimônio, a honra, etc. Também são tratados assuntos polêmicos, como redução da menoridade penal, comércio e uso de drogas, exploração sexual, pena de morte.

Excepcionalmente, tal atuação é estendida a componentes de outras organizações. Ilustrativas foram as desenvolvidas em 1998, junto ao “UFBA: Cidadania”, relativas às providências cabíveis, a serem adotadas por educadores e familiares de um dos seus educandos, por ocasião do seu assassinato.

Finalmente, a última meta é aquela instituída através de contatos e gestões interinstitucionais, no intuito de ampliar a cultura humanista. Por eles são efetivadas trocas diretas e imediatas de informações e experiências, mais elaboradas ou de maior âmbito, como as que se dão com a promoção de eventos, publicações de artigos ou livros, etc. Em 1997, por exemplo, os membros da equipe jurídica ministraram exposições em 19 seminários ou cursos oferecidos pelo Centro de Formação a agentes sociais vinculados ao Axé ou a outras entidades, bem como a agentes e educandos de outras organizações. Dentre esses, destacam-se os direcionados a policiais civis e militares, delegados de polícia, técnicos e conselheiros municipais, professores e estudantes universitários, educandos do “UFBA: Cidadania” e da FUNDAC, sindicalistas e outros grupos. No ano seguinte, participou da produção de artigos que compõem coletânea publicada pelo UNICEF: **Distintos olhares da cidadania**. Produziu outra, **Direitos Humanos: Coletânea de textos**, preparada como base para os cursos direcionados, sobretudo, para policiais.

Por outro lado, procurando manter-se atualizado sob o ponto de vista técnico e interrelacional, o corpo da gerência de Defesa dos Direitos acompanha, compartilhando, programações oferecidas por instituições outras, de dentro ou de fora da Bahia, principalmente orientadas para o combate à violência, para a expansão dos direitos do homem.

Como outras construções sociais, a educação é essencialmente política, refletindo a estruturação da sociedade e sendo, ao mesmo tempo, instrumento nuclear para a transmissão da cultura armazenada e projeção para acúmulo de novos conteúdos – entrelaçando passado e presente, portanto. Constitui mecanismo reforçador da identidade e de integração, na medida em que reproduz no pessoal uma organização que reflete a do ambiente de inserção. Todavia, a história das civilizações tem demonstrado, se não outra face do seu poder, sua condição ambígua, que lhe resguarda a dimensão segregadora, propalando a diferenciação do acesso aos bens culturais segundo a órbita da natureza. Durkheim lhe reconhecia a pouca transparência, fruto e reforço da prática social, responsável pela distribuição seletiva de conteúdos (1991). Mais recentemente, Bourdieu e Passeron (1982) reforçam denúncia da matriz diferenciada do exercício e transmissão do saber.

O que se pretende com essa reflexão é indicar que cabe aos diversos processos de transmissão dos conhecimentos gerados, a seletividade de seus conteúdos e formas de legá-los às novas gera-

ções. Todavia, além dessas opções, que tendem a preservar imagens agregadas a cultos e mitos identitários, uma outra escolha é promovida. Nesse caso, selecionam-se os alvos, cabendo ao mosaico dos grupos que constituam um social, o acesso maior ou menor ao acervo do saber criado, bem como às formas promotoras de autonomia ou de subalternidade impressas pelo exercício transmissor.

Certamente, fiel à tônica autoritária que sustenta a condução nacional, seus sistemas de transmissão da cultura não só criam grupos restritos de elites, aos quais se concede o acesso às fontes do saber embaixadoras da identidade coletiva ou individual, como também propiciam o prazer de conhecer e de criar, ao mesmo tempo em que montam um aparato muito mais extenso e pobre, que, admitindo maiores contingentes, cria a cortina de fumaça requerida à seletividade, justificando-a.

Ora, dentro da esfera da cultura, incluem-se os **valores**, as regras e as sanções que a preservam, propiciando a convivência ordenada da vida social, a integração e o reconhecimento do sujeito pertencente. Dessa forma – sob o prisma do Outro – efetiva-se a construção da personalidade. Nesse vetor, o Brasil exerceu eficaz e radicalmente o processo seletivo, atribuindo a uns direitos tamanhos, que extrapolam a edificação da identidade nacional, permitindo-lhes auferir sensações do cosmopolitismo e o acesso a bens materiais e culturais que desconhecem limites (temporais, inclusive). Por outro lado, destinou a outros – muitos – o respeito a essa ordem, atribuindo-lhes o lado das sanções, sem permitir-lhes conhecer a face dos direitos, mesmos aqueles mais essenciais à dignidade.

Nessas circunstâncias, enquanto a esfera civilizada discute as últimas gerações de direitos humanos, que referenciam o patrimônio genético, a ecologia, o fundo dos oceanos, nega aos demais, àqueles mais essenciais, inclusive de maior antecedência histórica, o acesso a direitos pessoais, sociais e políticos. E a malha segregadora é tão bem tecida, que só às vésperas do quinto século, com a última edição redemocratizadora tentada na década de setenta, é possível seu esgarçar-se e refletir sobre formas mais justas e equilibradas (bem como mais seguras para todos) de convivência social e com a natureza. Não é à-toa, portanto, que o documento norteador dos novos processos – a Declaração Universal dos Direitos Humanos – embora cinqüentenária, permaneça fonte de inspiração dos movimentos sociais.

Biblioteca Capitães da Areia

No mesmo prédio do Centro de Formação, está instalada a biblioteca central, com o sugestivo nome, que simboliza o anseio de desconstrução de estereótipos, e que reforça a busca institucional de resgate dos sentidos que importam à consolidação da luta pela integração dos deslocados. O nome, o acervo, os funcionários, o público atendido, são ali agregados em torno de atividades humanizantes, fazendo com que o espaço seja ímpar, dentro da especificidade do Axé, na medida em que sintetiza a sinergia que a Casa propaga para a indução dos movimentos transformadores.

Ocupando uma grande sala do térreo, naturalmente facilita o acesso ao público leitor-pesquisador, também propiciando a visão-vitrine da política que conduz o compromisso do Axé. Ali, o “clima” corriqueiramente “sacro” das bibliotecas está contaminado por intenso rumor, similar aos sibilos dos órgãos respiratórios. Mais que a contemplação recolhida e individual, há movimento de gente, de livros, de notícias, numa pulsação contínua, espelhada na própria postura da bibliotecária-chefe, Graça Ribeiro, formada pela UFBA, onde também trabalha, há mais de 20 anos.

Em reconhecimento ao seu profissionalismo e à sua capacidade de luta social, foi convidada pela presidência do Axé para organizar o sistema bibliotecário da Entidade. Inserida na Capitães da Areia, sistematizou-a, e organiza a condição de seu desdobramento nas setorizadas, inclusive participando do planejamento, organização e acompanhamento de eventos do **Axé-Busu**.

Ela e a outra Graça da “Central” cumprem as tarefas corriqueiras, selecionam e organizam o material, composto de edições técnicas de livros e vídeos atualizados, as notícias de jornais, que possam interessar aos diversos setores e unidades, promovendo sua distribuição. Além disso, produzem documentos, promovem eventos e atendem ao público, constituído de técnicos, educadores e educandos do Axé e de outras instituições. São freqüentes as visitas que, buscando conhecer a dinâmica da Casa, são informadas ou sentem a importância da Biblioteca, principalmente em virtude da ênfase dada ao letramento e à difusão cultural.

Exatamente por isso o acervo é significativo e volta-se para temas artístico-culturais, político-sociais, principalmente relativos à educação, com muitos livros direcionados ao público infanto-juvenil, seja de cunho didático-científico, seja para o seu deleite. Os meninos e meninas do Axé costumam consultá-los para as suas pesquisas, quando esgotam as fontes das suas próprias unidades. Para lá também vão estudantes da rede de ensino público e particular, de forma que são raras as ocasiões em que a biblioteca fica vazia. Em documento (AXÉ, 1997: 1), há registros de 597 freqüentadores da Biblioteca, entre janeiro e abril de 1997.

Centro de Formação de Recursos Humanos e Assistência Técnica

A questão da cidadania e dos direitos humanos formam [...] o eixo ideal do Axé. Se é verdade que a idéia de cidadania passa por uma concepção do indivíduo como membro da comunidade humana, com direitos e deveres pessoais universais, a prática educativa, que por excelência visa a integração numa comunidade, constitui um instrumento privilegiado para a real construção dessa cidadania (LEONELLI, 1997:1).

Objetivos e estruturação

O Centro de Formação é a unidade criada para planejar ações político-pedagógicas e divulgá-las interna e externamente. Plasmadas nos Direitos Humanos, em especial naqueles específicos à infância e à adolescência, suas formulações concretizam-se em atividades de forma e extensão diversificadas, com o propósito de facilitar a reelaboração de imagens, promovendo reconfigurações culturais cujo escopo maior é a transformação societária.

A primeira e mais precípua meta do Centro de Formação resulta, então, do paradigma de que a formação de educadores deve construir-se sobre as proposições de qualidade e aprimoramento contínuo. Se essas são básicas para qualquer exercício profissional, são imprescindíveis à docência, sobretudo quando direcionada para segmentos excluídos de instituições encarregadas da socialização de crianças e jovens.

Inicialmente, esse objetivo centrava-se nas necessidades de planejamento, formação e avaliação das práticas institucionais. Mas logo se estenderam a profissionais de outras organizações similares de Salvador, a partir de seminários, cursos, avaliações, disponibilizados pelo próprio Axé ou promovidos por instituições direta ou indiretamente comprometidas com o mesmo público-alvo.

Naturalmente, para cumprir tais funções, cabe promover e reforçar o conhecimento atualizado que embasa as tarefas pedagógico-políticas cabíveis à transformação almejada. Daí a busca permanente de fundamentos explicativos da exclusão e de proposições teórico-metodológicas que susten-

tem o Projeto. Como os contingentes sociais aos quais direciona sua atenção central têm como situação nuclear a de risco pessoal e social, a tendência das análises flui entre aquelas relacionadas às origens e condições da pobreza nacional, principalmente relacionadas à inserção no mercado de trabalho, que estabelece a capacidade de produção e de consumo, assim como do seu acesso a bens socioculturais e de participação política.

As atividades de formação de educadores e de difusão de novos paradigmas relativos à vulnerabilidade ou à exclusão de jovens se dão desde a fundação do Axé. Porém, à medida que se firmam e ganham mais visibilidade, naturalmente crescem as demandas internas, bem como as que vêm de outras instituições, que, instigadas, reagem. Conseqüentemente, torna-se imprescindível maior preparo teórico e organicidade para atendê-las. Disso decorre a decisão de ser criado um espaço específico, estruturado para pensar o planejamento e a concretização das ações educativas, bem como para sua disseminação. Essa organização também facilitaria as proposições de financiamento frente às agências de fomento. Ou seja, a idéia era de dispor de um núcleo-principal, responsável pela formulação e sociabilização das metodologias instituídas. O Centro de Formação surge, então, como o ambiente adequado à catalisação e implementação de fundamentos e ações voltados para as três áreas de atuação pedagógico-políticas da casa: educação de rua, educação nas unidades e defesa de direitos – vistas e praticadas indissociavelmente, como incrementadoras da mudança de valores.

O eixo central epigrafado – cidadania e direitos humanos – está inserido no universo das representações das novas mobilizações sociais, que vêm como essencial à conquista e ao exercício da cidadania a **igualdade de direitos**, propalada desde os marcos da Revolução Francesa, acrescida da noção de **respeitabilidade às diferenças** (Dagnino, 1994: 112; Xiberras, 1996: 196). Se for verdade que, entre nós, ainda, não foi possível sequer garantir a acepção mais antiga – ideológica e formalmente incontestada – não é menos verdade que forças sociais têm agido no sentido de assegurá-la e ultrapassá-la. E isso é plausível, vez que se sabe que o devir social não passa, necessariamente, por etapas modeladas, como quiseram crer algumas teorias sociológicas inspiradas na Biologia.

Dáí o debruçar-se sobre estudos e análises educativas, sociopolíticas, econômicas, dentro de uma perspectiva histórica, que fundamentem o discurso e a prática construídos e divulgados, erigidos sobre a ética dos direitos humanos. A título de ilustração, conforme os Relatórios de Atividades Desenvolvidas (Axé, 1997 e 1998), referentes ao Convênio SEPLANTEC/BID-AXÉ, no correr de 1997 – último ano com informações disponibilizadas por ocasião da coleta –, foram efetivadas quarenta e duas formações externas, compreendendo 1.045 horas, direcionadas a 4.374 profissionais.

Sob essa ótica, o embrião do Centro de Formação se firmou na condição de setor no final de 1994, ainda sem dispor de base física autônoma. Àquela altura, foi apresentado um projeto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento, visando a obter recursos que permitissem a promoção de três encontros anuais – **Seminários de Socialização e Metodologia** – cujos participantes prioritários seriam os indicados por instituições que já tinham manifestado interesse em conhecer os princípios, as teorias e as formas de atuação do Axé.

Com o apoio da Coordenação Pedagógica, na ocasião, selecionaram-se técnicos do Axé, avaliando-lhes os perfis, inclusive no que diz respeito às vocações para o ensino e a pesquisa, e a facilidade de deslocá-los das funções sob suas responsabilidades. Intensificou-se a sua formação, procurando melhor capacitá-los às ações de investigação, planejamento e formação de quadros. A tendência que se delineava de, também, encarregarem-se do aprimoramento dos educadores da Casa não se confirmou, permanecendo a Coordenação Pedagógica como a principal responsável.

Por seu turno, o Centro assumiu as formações externas, firmando as parcerias que julgava necessárias, abrindo para outras entidades seu espaço analítico e da prática pela cidadania, “[...] **princípio e meio para a construção e conquista de direitos**”, conforme Leonelli et alli (1997:1), refletindo a percepção apontada por Arendt do **direito a ter direitos** (1998).

O nascimento e a posterior manutenção do Centro se deu sob os auspícios do BID, que, excetuando as despesas com o aluguel da casa onde foi instalado em 1996, bancou sua sustentação nos primeiros e decisórios quatro anos de vida, através de recursos repassados pelo Governo Estadual, via SEPLANTEC. Alguns convênios esporádicos completaram a receita básica, como os firmados com a Organização Internacional do Trabalho e com o UNICEF, ainda nessa etapa inicial. O Ministério da Justiça, pela Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, participou dos financiamentos a partir de 1998.

Mais do que no âmbito financeiro, especificamente, a aliança do Axé com o escritório local do UNICEF se consolidou técnica e politicamente. Marcada pela solidariedade e profissionalismo, essa parceria é cada vez mais sólida, traduzindo-se em discussões de propostas e programas, encaminhamentos técnicos e articulações políticas que facilitam a repercussão dos planos e metodologias, bem como a abertura de maiores espaços sociopolíticos.

O peso internacional do UNICEF é importante para a consolidação e a manutenção do Axé, tanto em termos políticos como financeiros. Hoje, enquanto a direção deste mantém os laços, principal e diretamente, com a sede nacional daquele em Brasília, o Centro de Formação estreita-os com o escritório local, mormente em termos técnicos e políticos. Isso tem facilitado a evolução de ambos a tal ponto, que a conotação dada pelo primeiro à questão dos direitos humanos é, naturalmente, compartilhada pela representação baiana do UNICEF, que passa a incluí-la em sua pauta de trabalho. E, quando o Centro traça seu curso para policiais, busca-o como aliado para o amadurecimento dos planos e reforço nos contatos com as entidades a serem envolvidas.

Em termos de quadros, em 1998, o Centro dispunha de nove técnicos, distribuídos nas funções de coordenação, assessoria, formação interna, gerência de produção, advocacia, secretaria e biblioteca. Mais dois funcionários desempenhavam as funções de motorista e de servente.

Recaem, principalmente sobre a coordenadora, o assessor, a técnica de formação e a de produção, o planejamento das ações de formação, de disseminação político-cultural dos paradigmas e o exercício da prática educativa nos eventos. Contudo, não lhes cabem unicamente tais tarefas. Pelo contrário, sua estrutura é propositadamente instituída para facilitar articulações. Por isso, freqüentemente, outros técnicos do Axé são mobilizados para a participação, bem como profissionais de outras instituições. Grupos de professores universitários são sempre incorporados nos cursos maiores, a ponto de já se sentirem parte da "equipe ampliada". Nessas ocasiões, muitas vezes, faz-se necessária a contratação de um coordenador pedagógico, que, estando mais próximo do tema central da proposta demandada, possa fazer a conexão com os secundários e a articulação com os educadores adequados às exposições. Da mesma forma, admite-se, também a título temporário, pessoal administrativo complementar.

Linhas de ação

Uma das linhas está voltada para as questões da **vulnerabilidade das populações rurais**, sendo o principal foco o **combate ao trabalho infantil**. Para promovê-la, atua politicamente, no sentido de provocar reflexões sobre a importância da escola e do lazer, recolocando-os no centro do universo infanto-juvenil, ao tempo em que desmistifica o trabalho precoce como seu substituto socializante. Em concomitância, participa da formação ou reciclagem de recursos humanos docentes, visando melhor prepará-los para a prática do ensino básico e complementar, inclusive no que se refere ao lúdico e às expressões artísticas.

Nesse sentido, as oportunidades mais significativas têm tido lugar na região sisaleira baiana, desde 1997, quando ficaram comprovadas as precárias condições de ensino, bem como a necessidade de estenderem-se as atividades escolares para um segundo turno, garantindo maior desenvolvimento e segurança dos alunos retirados das plantações de sisal e das pedreiras.

A segunda direciona-se aos fenômenos do **processo de integração-não-integração de crianças e adolescentes das áreas urbanas**, enfatizando a educação de rua, a partir da **formação de educadores e agentes sociais**. Nesse âmbito, sua atuação é extensa, seja relativamente ao quadro institucional, seja aos de outras entidades, no território estadual ou fora dele.

Em termos internos, a formação começa com o módulo Primeiros Passos, constituído de conceitos diversos que incluem noções pedagógicas – mormente princípios do construtivismo – que se ligam a noções de psicologia e de psicanálise, além daquelas de natureza socioeconômica, política e cultural, que permitem espelhar o complexo mosaico sobre o qual se assenta a história social brasileira. Os conteúdos refletem as diretrizes institucionais da ética dos direitos humanos e de estética, nas suas dimensões culturais filosóficas e socioantropológicas. Dessa forma, estão condizentes com os pilares de sustentação do Axé – dos direitos, do desejo, da cognição –, pois o que cabe trabalhar são meninos e meninas vulneráveis, compreendendo essa condição.

O que está posto para ser compreendido é a humanidade. Então, a gente deve estar – como qualquer educador, nessa configuração que as pessoas chamam de pós-moderno – pronto para acompanhar essa velocidade [...]. Hoje, mais do que antes, a gente tem que ser ágil. A gente tem que ter uma mobilidade para acompanhar os diversos enfoques, que as diversas disciplinas estão dando em relação ao mundo, em relação ao sujeito (no mundo). Então, o desafio posto pelo projeto Axé é [...] ter essa compreensão de como **a sociedade brasileira, cada vez mais, vai criando novos mecanismos de exclusão. É requintada nisto. A sociedade brasileira não é atrasada na forma como exclui**. Quer dizer, [...] as diversas formas de exclusão da sociedade brasileira vão mudando... A gente tem que acompanhar isso (Técnica de Formação. Entrevista em 19.10.98. Grifos da autora).

Essa formação, com duração de vinte horas, a partir de 1998 tem se mostrado insuficiente para o embasamento do educador de rua, de forma que estava sendo pensado o retorno para a prática anterior, cuja extensão abrangia três semanas. Contudo, além dos Primeiros Passos, como a essência da educação da Casa requer uma formação continuada, os educadores são alvos de supervisão contínua, o que permite detectar fragilidades. Dessa forma, têm sido propostos e concretizados cursos suplementares, organizados pela Coordenação Pedagógica e pelo Centro.

No que diz respeito aos cursos direcionados para a formação de educadores de outras entidades, há uma grande variedade. Têm em comum, todavia, a base paradigmática que deu singularidade ao Axé, direcionada às necessidades objetivas de cada instituição demandante, especificamente.

A última linha, a de **direitos humanos**, é a que embasa e une todas as conduções institucionais, desdobrando-se nos enfoques de direitos civis, mormente aqueles voltados para as garantias das prerrogativas peculiares à infância e à adolescência. Assim, essa linha está fundada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na Declaração dos Direitos da Criança (1959), na Constituição Federal (1998), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Evidentemente, o que liga esses diplomas advém dos signos humanistas – traçados no primeiro deles –, promotores ou reforçadores da cidadania, que devem ser possíveis a todos, através dos consagrados princípios de igualdade e liberdade, propiciados e propiciadores do espírito de fraternidade entre os homens.

Fiel a tais lições, a última diretriz firma como norte institucional a luta pela garantia e assistência especial à infância, proposta pela Declaração dos Direitos Humanos (Art. XXV), do fio condutor da Declaração dos Direitos da Criança, que emerge no já transcrito Art. 227 da atual Constituição e detalhado no Estatuto, que o reafirma como **dever**, absolutamente prioritário, de todas as instâncias sociais nacionais, para assegurar a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes (Art. 4º).

Como se analisou, se o Axé representa uma das expressões mais importantes dos movimentos nacionais voltados à luta por mudanças que permitam maior integração de segmentos infanto-juvenis

da pobreza, é uma rota afluyente na corrente nascida na década de setenta e que atravessa a seguinte, provocando impactos. Dentre esses, já se situou a pressão vitoriosa sobre a Constituinte, a institucionalização de novos conteúdos teórico-metodológicos e de gestão, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, repercutindo nas entidades dedicadas à infância e adolescência em risco e nas representações sociais, mudando a cultura, portanto.

Tais mobilizações e resultados incidem contra as percepções e práticas autoritário-assistencialistas, historicamente pautadas e radicalmente fortalecidas no último período ditatorial. O que buscavam – e ainda o fazem – é a expansão democrática, através da propagação dos direitos básicos dos segmentos juvenis, da mesma forma que organizações similares lutam por direitos relativos a outros grupos. O que todas elas têm em comum é a identidade com a ética humanista.

Se foi possível estabelecer uma crítica ao autoritarismo estruturante e reprodutor das relações sociais injustas, a ponto de fragilizar o Estado Militarista, não se conseguiu, ainda, sustentação para reverter a apartação. Isso não seria possível, salvo, talvez, via um processo de caráter revolucionário, teoricamente capaz de instituir cortes profundos e reestruturantes. Não cabe, aqui, discutir a pertinência ou não dessas formas processuais, e sim analisar as repercussões efetivadas pelos movimentos havidos e em curso nos contextos conjunturais. Daí se reconhecer como empreendimento essencial a reconfiguração do mosaico de atuações do Axé e, particularmente, aquele que traduz as ações do Centro de Formação.

Nessa direção, desde 1997, a partir da instigação de uma ONG paulista, o Axé vem tentando empreender na Bahia uma mobilização que leve para o centro do palco local a questão dos **Direitos Humanos**. Tendo-a como fundamental à evolução baiana e brasileira, selecionou algumas instituições vistas como mais sensíveis, a fim de compor um comitê desencadeador de planejamentos e gestões que assegurassem o alastramento das parcerias.

Algumas dessas instituições convidadas encaminharam representações para participar das reuniões preparatórias para o traçado de estratégias. Entre elas, estão ONGs aliadas em outras ocasiões, técnicos do Poder Judiciário, de prefeituras municipais, da Universidade Federal da Bahia e membros da Polícia Militar.

A metodologia utilizada nesses encontros é a preliminar, incluindo levantamento de informações sobre as instituições envolvidas, leituras e composição de textos técnicos e documentos políticos que aprofundem as discussões e componham um acervo-chamariz para atrair novas adesões. No ano seguinte, o projeto foi adiado, em virtude da baixa frequência dos participantes. Internamente, o Centro de Formação repensou formas de condução que assegurassem sua viabilidade.

A prática

Obviamente, tais linhas não são estanques nem apresentam fronteiras impermeáveis. Muitas vezes, mormente nos municípios interioranos, os fenômenos da vulnerabilidade rural e urbana estão intimamente imbricados, impondo ações em várias frentes e de natureza diversas. Além disso, a questão dos direitos – sua fragilidade ou mesmo ausência – é a fonte geradora daquelas exposições, o que implica a tessitura de uma pluralidade de planejamentos e atividades, inclusive composta com as de outras instituições. Daí, como que “organicamente”, são recompostos os princípios internos e, quando é o caso, urdindo-os com os dos parceiros, de forma que a trama se adeque às condições e aos objetivos específicos. O caráter desses determina o foco e o feitiço institucional de tecer as relações que se multiplicam dentro e fora do Axé.

É incrível como isso vai realmente se tecendo de uma forma muito natural.

Nessa formação de direitos humanos [...] as representações das instituições de segurança e justiça, por exemplo, Ministério Público, Poder Judiciário, Secretaria de Segurança, Polícia Civil, Polícia Militar, a partir das relações, das aulas, das exposições, dos debates que vão se travando entre essas pessoas [...], vão se criando algumas relações independentes dali, daquele momento [...]. Agora mesmo, nós estamos trabalhando também com professores da rede pública, que não tinham idéia – na maioria das vezes – das funções do Ministério Público em relação à questão da educação. E, aí, já vão estabelecendo uma relação própria (Coordenadora do Centro. Entrevista em 22.09.98. Grifos da autora).

Nesse sentido, além das já referidas, o Centro se liga e auxilia na promoção de alianças entre várias instituições públicas e organizações não governamentais, nacionais e internacionais. Para a propagação das propostas, organiza eventos de formação de seus educadores e de outras entidades, participa de encontros, reuniões, cursos, etc. promovidos externamente.

No que toca à promoção de eventos formativos para um público externo – seu veio fundamental – mesmo antes de 1995, quando de sua primeira organização como setor, o “projeto do Centro” já atuava. É o caso do Programa de Formação Inicial para Educadores das Casas de Acolhimento da Fundação Cidade-Mãe, por ele ministrado, a pedido da Prefeitura Municipal de Salvador, ocorrido em novembro de 1994. Essa é uma formação de 75 horas, que inclui visitas às unidades, observação dos educadores de rua da Fundação, seguidas de exposições e debates sobre exclusão, etnia, cultura, família, sexualidade e exploração sexual, drogas, ECA, e, finalmente, da avaliação das atividades já desenvolvidas pelo Cidade-Mãe.

Em 1995, quando factualmente se instituiu, promoveu a formação de educadores de rua de Maceió, por demanda da sua Secretaria Municipal de Ação Social, com um programa desenvolvido em 28 horas, entre 8 e 11 de maio.

Ainda naquele ano, apoiou e participou do III Encontro Pedagógico Regional sobre Criança e Adolescentes, realizado pela Universidade Estadual de Feira de Santana, apoiado pela prefeitura local, UNICEF e pela Fundação de Apoio ao Menor, no correr de 29 de agosto a 2 de setembro. Além da conferência de abertura, a cargo do presidente do Axé, os educadores do Centro se responsabilizaram por quatro das sete exposições e tomaram parte das discussões dos temas para o módulo seguinte e do processo de avaliação do evento.

Naquele ano também, ocorreu o primeiro encontro do Axé com policiais militares, que vão se multiplicando até os dias atuais. Esses encontros se dão numa situação de confronto, logo transformada em aliança, como resultado da inquietação provocada nos policiais, a partir do convívio com educandos e educadores de rua do Axé. As costumeiras práticas de repressão policial aos meninos e meninas em situação de risco passam a ser questionadas, ao tempo em que lhes são transmitidos pressupostos do ECA. Instigados, os policiais, através de seus representantes, procuram o Axé para conhecer o Estatuto. Valendo-se das instalações cedidas pela Faculdade de Economia da UFBA, o Centro lhes oferece aulas sobre a Lei. Tais mudanças parecem indicar que **“as antigas identidades que estabilizaram o mundo social por tanto tempo estão em declínio”** (HALL, 1997: 3).

Logo, porém, os técnicos do Centro sentiram a necessidade de estender a experiência, imprimindo dimensões mais profundas a partir do enfoque dos direitos humanos.

Eu mesma, não acredito que ninguém aprende muita coisa a partir de uma lei. Teríamos que fazer uma coisa que fosse mais ampla, que tivesse uma perspectiva **ética**, que contextualizasse mais. Que introduzisse temas econômicos, políticos... Mais sociológica! (Coordenadora do Centro. Entrevista em 04.08.97).

Como se antecipou, a primeira repercussão desse conduzir, que se insere no âmbito dos direitos humanos, se dá no UNICEF local. Este se abre à reflexão, participa do planejamento e do encaminhamento do projeto específico do curso à Anistia Internacional e das demais reuniões propositivas junto ao Comando da Polícia Militar, que acolhe a proposta. Esse é, sem dúvida, o marco mais expressivo do início de suas atividades e que irá consolidar sua idéia nuclear: a luta pelos direitos humanos.

Já em 1996, seus cursos de *Formação Básica em Direitos do Homem* se desdobraram em três módulos, voltados basicamente para os mesmos policiais, no intuito de reforçar as bases pedagógico-políticas e aprofundar os temas-chave.

Naquele ano, participou de quatro outras formações de educadores nos municípios de Ilhéus, Vitória da Conquista, Feira de Santana e Juazeiro, que versavam sobre *Meninos e meninas em situação de risco*. Cada um desses cursos compreendia 60 horas, cabendo à equipe do Axé a apresentação de seis temáticas, correspondentes a um terço da carga horária. As demais estiveram a cargo do Centro de Estudos e Tratamento Anti-Drogas – CETAD –, Fundação da Criança e do Adolescente – FUNDAC –, Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – CEDECA –, UFBA, Cidade-Mãe e outras instituições. O público-alvo era constituído de educadores sociais, de programas públicos e não-governamentais, inclusive voltados para a erradicação do trabalho infantil.

Ainda àquela altura, foi a entidade responsável pelo *Curso de formação para educadores sociais*, promovido pela Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente de Teresina, no período de 18 a 28 de agosto. O Axé levou dois professores da UFBA, que trataram das raízes socioeconômicas e políticas da situação de vulnerabilidade, e um técnico da CETAD, que discorreu sobre a importância da educação para saúde e prevenção ao uso de drogas. Relativamente aos direitos, educação de rua, construtivismo e análise das práticas político-pedagógicas, aos próprios técnicos do Centro coube a formulação e apresentação de sete palestras.

Em 1997, o Centro preparou e executou mais um módulo do *Programa de Formação Básica em Direitos Humanos*, compreendendo temas como sociedade, poder, Estado, formação do povo brasileiro, exclusão social, gênero e sexualidade, drogas, função social das instituições jurídicas e de segurança, direitos humanos e outros, correspondendo a 96 horas de duração e direcionado a policiais civis e militares, líderes comunitários, técnicos de entidades públicas e não-governamentais de atendimento ou proteção à criança e ao adolescente vulneráveis.

No período de 11 a 18 de agosto, participou da primeira programação de *Formação de Instrutores e Monitores* e de *Integração dos Aprendizes* do programa UFBA: Cidadania e Aprendizagem pelo Trabalho, direcionada à análise e debate da realidade socioeconômica e cultural de segmentos populacionais brasileiros que sofrem o processo de exclusão. Em conjunto com profissionais da UFBA e de outras instituições, técnicos do Axé explanaram e debateram com os educadores recrutados temas relativos aos Direitos Humanos, aprofundando aqueles inerentes aos jovens, referendados e desdobrados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que recompõem o roteiro histórico nacional nas suas tendências de integração segmentada. Na parte direcionada aos oitenta adolescentes matriculados no Programa, esses profissionais desenvolveram dinâmicas integrativas e explanaram sobre cidadania, direitos e deveres e saúde reprodutiva. Por outro lado, conforme o acordado entre a coordenação do “UFBA: Cidadania” e as instituições que encaminhavam os jovens ao programa (Axé, FUNDAC e Centro de Liberdade Assistida – CELIBA), um educador do Axé passou a acompanhar o desenvolvimento dos aprendizes em duas unidades da Universidade, onde foram estruturadas seis das dezoito oficinas do Projeto.

Particularmente com a Universidade Federal da Bahia, os vínculos se tornaram cada vez mais estreitos. A UFBA colabora em várias instâncias e de diversas formas. Comumente cede instalações e equipamentos. Seus recursos humanos são muito aproveitados nos cursos organizados pelo Centro. Este, como outras unidades do Axé, apoia técnica e politicamente o programa UFBA: Cidadania e Aprendizagem pelo Trabalho, que mantém 50% de suas vagas para meninos provenientes do Axé.

No correr de 1998, foram muitos os cursos oferecidos pelo Centro a variados públicos. O primeiro deles, de 3 a 6 de fevereiro, com 28 horas de duração, destinou-se à *Formação Básica para Comissários do Juizado da Infância e Juventude*. Em conjunção com técnicos da FUNDAC, seis técnicos do Axé expuseram fatores socioeconômicos, políticos, culturais e étnicos de vulnerabilização de crianças e adolescentes, trabalharam o fenômeno de menino de rua e discutiram os direitos humanos e civis.

Ainda através da aliança SEPLANTEC/BID-Axé-UNICEF, somada à parceria com a Secretaria do Trabalho e Ação Social e a Comissão Municipal de Erradicação do Trabalho Infantil de Conceição do Coité, preparou e ministrou 40 horas de aula sobre questões socioeconômicas, políticas e culturais da juventude em risco e o seu acirramento provocado pelo trabalho precoce e perigoso. Foram análises e debates direcionados aos membros da Comissão, aos conselheiros tutelares e técnicos locais, realizadas entre 27 de março e 5 de abril.

Em seguida, entre 16 e 26 de abril, ofereceu uma outra, a *Formação em Direitos Humanos e Ações Complementares à Escola*, para professores, conselheiros tutelares, policiais civis e militares de Vitória da Conquista, perfazendo 66 horas. Como o anterior, o curso fazia parte do programa que une SEPLANTEC/BID-Axé-UNICEF, em conjunto com a prefeitura local.

Como a de Irecê e a de Conceição do Coité, a formação de Vitória da Conquista foi proposta com os seguintes objetivos:

- propiciar uma compreensão crítico-constructiva sobre a realidade brasileira;
- estimular a disseminação de valores, princípios, normas e procedimentos de respeito aos direitos humanos.

Há um terceiro objetivo, específico à formação e agregação de mobilizadores sociais, que é o de

- facilitar a articulação de agentes que atuam na área social bem como a integração das respectivas funções (AXÉ, Folders 1997 e 1998 , A, B e C).

Tais funções se destinam à solidificação dos trabalhos de atendimento, proteção e garantia dos direitos da infância e juventude dos municípios requerentes. No caso de Conceição do Coité, a ênfase maior é o combate ao trabalho infantil, já que é um dos primeiros alvos da campanha de erradicação do trabalho de crianças (AXÉ, Folder B, 1998). Já na formação realizada em Vitória da Conquista, o móvel específico volta-se para a contribuição “para a ação dos educadores que atuam no desenvolvimento de **atividades culturais**, com crianças e adolescentes no Programa Conquista Criança.” (AXÉ, Folder C, 1998).

Fruto do convênio OIT-Axé, em parceria com o Movimento de Organização Comunitária – MOC – e a Comissão Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil, o Centro organizou a *Capacitação Profissional de Agentes Educacionais de Ações Complementares à Escola*, em Feira de Santana, no período de 28 de julho a 1º de agosto, com duração de 40 horas. As aulas direcionavam-se à condição da criança como ser em desenvolvimento, etnia, cultura, gênero e sexualidade, arte e educação, participação política e cidadania, e prevenção do trabalho infantil. Dessas, cinco foram ministradas pelos seus educadores, duas ficaram a cargo do MOC e uma sob a responsabilidade do Centro de Referência Integral para Adolescentes – CRIA. Como se antecipou, o evento compôs o rol de atividades político-pedagógicas para sedimentar a Jornada Ampliada, instituída pela campanha de combate ao trabalho infantil na região sisaleira. E, naturalmente, seu público-alvo constituiu-se de professores do ensino fundamental, dentre os quais alguns leigos.

Como foi salientado, desde que compreendida a movimentação contra o trabalho infantil na Bahia, o Axé agregou-se à comissão interinstitucional, participando do planejamento de todos os passos e, mais intensamente, da fase de capacitação de arte-educadores e monitores, que viriam a assumir as

ações complementares de ensino na zona rural. Desenvolveu essas funções em conjunto com o Movimento de Organização Comunitária, Governo do Estado e prefeituras locais. Dentre os encargos assumidos, preparou o *Sabia Sabiá? ações complementares à escola* (Cartilha de apoio aos monitores), em conjunção com o MOC, UNICEF, com o apoio do Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil – IPEC – da Organização Internacional do Trabalho – OIT, responsabilizando-se pela edição.

A publicação visa subsidiar a trilha da formação do pessoal docente, incluindo as temáticas contempladas no **período de educação complementar**, que implica um segundo turno de frequência à escola, o que, se por um lado impede a criança de trabalhar, por outro estende as atividades de formação num amplo leque, constituído de arte, cultura, esporte e lazer, associados à ética e à estética. Além disso, participou diretamente do trabalho em sala de aula, reciclando os professores, deslocando parte do pessoal do Centro de Formação, para os municípios que implantaram as novas práticas.

A Cartilha está composta por nove artigos, sendo que três são assinados por técnicos do Axé, e dois outros por consultores seus. Coerentemente com a tônica pedagógica que interessa como subsídio, o primeiro texto, *Cidadania e Participação*, foi produzido pelo MOC. Logo no início, conceitua:

Cidadania pressupõe processos e conquistas. Cidadania pressupõe também a garantia de que direitos e deveres sejam exercidos. Por isso construir uma sociedade de cidadãos deve ser uma prática política de todos, o tempo todo, exatamente porque, em primeiro lugar, a própria noção do que seja direito e do que seja dever muda e, em segundo lugar, porque na sociedade capitalista em que vivemos, muitas vezes, **os direitos e deveres** beneficiam alguns e não todos (AXÉ, 1998: 7).

O tema referencia os **direitos da criança**, incluindo o acesso à educação de qualidade, que não pode se afinar com perspectivas individualistas, paternal-assistencialistas, corporativistas e preconceituosas, e sim, pelo contrário, deve buscar revertê-las. Nesse sentido, vários dos outros artigos desconstruem e desmascaram óticas tradicionais e mesquinhas. Um deles, tratando da cultura, coloca-a como **a malha simbólica que envolve a atividade humana** (idem: 20), permitindo ao homem dar um cunho utilitarista aos bens oferecidos pela natureza, da mesma forma como as representações simbólicas, inclusive aquelas que sedimentam a intolerância, a discriminação e o preconceito. Esses só podem ser superados pelo saber, que

[...]desqualifica o preconceito porque o desnuda, desfazendo os **fantasmas** em relação ao que não se conhece. Esclarece o que é desconhecido permitindo sua compreensão real (Idem: 23).

Daí, naturalmente, o tema evolui para o papel da educação e da arte, essa inclusive nas suas expressões locais e populares, no sentido de resgatar identidades que não são apreciadas nos (e pelos) conteúdos e imagens “globalizadas”. Esses, ao impor modelos distantes da origem, dos costumes, da estética, do cotidiano e do exercício produtivo dos grupos populacionais que não compartilham das representações veiculadas, reforçam suas sensações de “diferentes”. Os demais textos direcionavam-se às metodologias de condução educacional, correspondentes ao peculiar desenvolvimento infanto-juvenil ou às questões relativas a gênero e sexualidade, enquanto um último bloco subsidia aulas sobre cultura e prática musical, oferece direcionamentos para brincadeiras e jogos pedagógicos, cuidados com o corpo e prática desportiva. Finalmente, um módulo que trata dos benefícios e técnicas de reciclagem, que não só promovem a criatividade mas também conscientizam sobre os cuidados que se deve ter com a natureza.

A partir da solicitação do programa *Tecendo o amanhã*, da Prefeitura de Barreiras, ainda dentro do convênio SEPALANTEC/BID-Axé, técnicos do Centro se deslocaram para lá e ministraram o *Curso Básico para Formação de Educadores*, com 40 horas de duração, no período de 21 a 25 de setembro.

Além dos conteúdos basilares de direitos, educação, cultura, drogas, a condição da família no processo de exclusão etc foram discutidos conteúdos e metas da proposta local e promovida a análise da sua prática.

Esses são alguns dos veículos de formação pedagógico-cultural e de conscientização sociopolítica instituídos pelo Centro junto a outras organizações, ou que contam com sua participação, inclusive aquelas que conseguem uma aproximação – e abertura, conseqüentemente – de instituições fechadas, no sentido proposto por Goffman (1974: 16-17).

O modelo tem sido estendido a outras instituições multiplicadoras, a exemplos do UNICEF e CEDECA, que conveniam um curso inspirado nos direitos humanos, oferecido para estudantes de Direito e de Serviço Social, realizado em 1998, e outro para policiais civis, em aliança com a Academia de Polícia Civil – ACADEPOL – direcionado aos seus policiais e realizado entre abril e junho de 1999. Um segundo módulo desses é oferecido em novembro, destinado aos estudantes universitários dos cursos citados e, em dezembro, para policiais. Da mesma forma, instiga outros estados a incorporarem a tendência, inclusive com a participação de técnicos do Axé, como o do Paraná, em 1997, e do Amapá, ambos tendo policiais como público. Em virtude disso, declara o presidente da Anistia no Brasil:

O Axé aprendeu conosco e nós aprendemos muito com o Axé, com sua paixão, naquele campo onde já tínhamos tradição. O que aprendemos estamos tentando levar pra todos os cantos do Brasil, “polenizando” as comunidades e **fecundando a cultura do fazer solidário**, do fazer agora, do fazer a parte que ninguém pode fazer por nós (BALESTRERI, Axé; 1998: 12).

Especificamente, em virtude da importância e qualidade alcançadas pelo Programa Básico em Direitos Humanos, o Projeto Axé, através do seu Centro de Formação, foi agraciado com o prêmio **Cidadania Mundial**, categoria Internacional, concedido pela Comunidade Baha’l do Brasil, e o **Prêmio Nacional de Direitos Humanos**, instituído pela Presidência da República e Ministério da Justiça, ambos em 1997.

A construção do discurso

O constitucionalismo contemporâneo já não se atém à liberdade, mas dá-se a formar como sistema garantidor da libertação. Não bastam os direitos já conquistados. Eles nunca bastam: “**os lírios não nascem das leis**”. O que se quer e pelo que se luta é pela mudança do destino dos homens, especialmente os que não puderam escolher os seus canteiros, não viram florescer direitos, porque sequer tiveram espaço para fazê-los germinar (ROCHA, 1999:422).

O Axé, além da prática de atendimento, objetiva a elaboração de um discurso renovador e a prática de articulação política com outras entidades vinculadas à questão dos direitos e com a sociedade em geral. Neste sentido, é inegável que a Instituição vem colaborando para a quebra da hegemonia dos fundamentos e exercícios assistencialista-autoritários. A partir das mobilizações dos anos oitenta, que culminam com o estabelecimento do ECA, a dimensão do desgaste das práticas tradicionais fica clara. Fica nítida a falência dos procedimentos autoritários e segregadores, permitindo um eco maior das novas propostas.

Nesse ambiente, os paradigmas condizentes com a legislação que se implanta têm mais chances de serem ouvidos, ao tempo em que a fortalecem. Trata-se de um marco conjuntural

estabelecido no legislativo, permeando amplos setores sociais, mas provoca reestruturação naqueles institutos mais diretamente atentos à infância e à adolescência. Pela capacidade de formular e divulgar simbologias inéditas e de se articular com instituições pluri-modelares, repassando, absorvendo e transformando signos, o próprio Axé torna-se símbolo da dinâmica provocada pelas novas proposições, sustentadas pela ética humanista. Se, antes, **“era uma coisa do este-reótipo, num outro momento o Axé é uma griffe.”** (Coordenadora do “Setor de Arte”. Entrevista em 08.11.99). É um laboratório que experimenta e de onde promanam fórmulas para encarar o secular fenômeno da exclusão social. A sociedade passa a vê-lo como algo capaz de transformar crianças e jovens desolados ou degradados (“perigosos”) em seres “civilizados” e integrados socialmente.

Sem querer ser presunçoso, me parece que na Bahia, em Salvador, a existência do Axé propagou um determinado discurso, a partir do qual fica difícil justificar práticas antigas. A partir do qual, a própria classe média – historicamente desinteressada na questão dos excluídos, por exemplo, dos meninos de rua – não pode mais ficar indiferente, pela existência de uma instituição como o Axé. Que, por um lado atua e, por outro, aparece com uma certa força na mídia, nas ruas da cidade, nas relações que ele estabelece com outros órgãos, instituições, ONGs, ou até com o cidadão na rua (Entrevista com Riccardo Cappi, assessor do Centro de Formação, em 13.11.98).

Provavelmente, foi o Axé a primeira organização com visibilidade a trabalhar a partir das diretrizes do ECA, a transformá-las em discurso, a ajudar na sua divulgação, portanto. Dessa forma, os seus primeiros anos foram marcados pelo grande impacto que provocou socialmente. Depois, à medida que as demandas dos meninos, de suas famílias, de outras instituições impuseram maiores reflexões e práticas de atendimento, o Axé foi-se voltando mais para dentro, num movimento necessário à reestruturação de análises e planos educativos, formações para os seus educadores e para outros agentes sociais, além de ter que construir unidades de atendimento e avaliações de suas atividades. Isso, naturalmente, fez refluir sua presença pública.

Sobre tal fato, o corpo técnico da Casa, sobretudo o lotado no Centro de Formação, aponta à necessidade de renovação e de reforço das mensagens, de forma a manter pulsante a inquietação sobre os riscos em que se encontram grandes segmentos infanto-juvenis do País. Essas falas insistem no maior investimento político, seja através de contatos mais diversificados e estreitos com outras organizações, governamentais ou não, seja através da difusão aprofundada dos debates frente a um público mais amplo, principalmente efetivada através dos meios modernos de comunicação de massa, de forma a atualizar os significados sociais e alimentar o embate mobilizador.

A renovação intensificada do seu discurso reincide sobre o social, instigando-o numa cadeia sucessiva de propagação e de reinterpretções. Por isso, aqueles técnicos propõem a constituição de um setor direcionado ao aprofundamento de um discurso continuado e das linguagens a serem utilizadas, na medida em que constatam que as representações são cruciais à evolução histórica. Também, percebem como os modernos meios de comunicação são imprescindíveis à construção e à divulgação das imagens. Em suma, defendem a necessidade de se investir mais na conscientização institucional acerca da importância da sua comunicação profissional. Por ora, cabe a todos, indistintamente, propagar as mensagens da Casa, conforme as condições pessoais e as oportunidades encontradas, o que já vem ocorrendo desde a sua fundação, e que, segundo aqueles, já não bastaria nem seria adequado ao subsídio das velozes e sofisticadas mudanças que se deve perseguir.

Por outro lado, a responsabilidade difusora, dispersa entre todos os funcionários, não seria restringida, necessariamente. Pelo contrário, experimentaria um fortalecimento, na medida em que um setor espe-

cífico se encarregue de coletar e sistematizar fragmentos e resquícios das falas sociais, dando-lhes maior indicalidade, tanto externa como internamente. Esse setor estaria mais preparado para acompanhar os efeitos e disponibilizado para os desdobramentos que, naturalmente, ocorrem, a partir da participação ou promoção de encontros interinstitucionais.

Para planejar essas ações são organizadas discussões, que, além de debater a oportunidade e estruturação dessa instância de marketing político, incluem planos para a criação de novos instrumentos impactantes e de nuances no discurso, de forma que as mensagens institucionais não digam apenas respeito às questões de risco infanto-juvenis, e sim que incluam toda uma agenda da defesa dos **direitos humanos**, o que respaldaria a interferência direta e continuada em setores mais amplos, facilitando sua ressonância. Alguns dos temas exemplificados reportam-se à extensão da quantidade e qualidade dos serviços de saúde, de educação, de segurança básica etc. – em síntese, das políticas públicas básicas. Esses alvos ultrapassariam os contornos institucionais de atendimento aos meninos sob os seus cuidados e da transformação da ótica societária sobre o tratamento que lhes deve ser dispensado.

Por essa via, estaria potencializada a participação atualizada em debates candentes, como aquele provocado pela OIT, ao propor os quinze anos como idade mínima para o ingresso legal no mercado de trabalho, o que requer alteração do ECA, que fixa limite etário menor. Ou sobre outro – ainda mais significativo, porque fundado em pressupostos indefinidos – a respeito da diminuição ou manutenção da idade de responsabilidade penal, revisão sempre e cada vez mais presente nas sessões legislativas, embora nem sempre com nitidez, nas pautas ou nas entrelinhas jornalistas, exposta ou insinuada pela mídia, e que ecoa num social anômico e acuado. Tais prédicas, evidentes ou camufladas, nunca são suficientemente enfrentadas pelo arazoado das entidades científicas ou pela argumentação político-pedagógica daquelas organizações voltadas para os jovens expostos. Nos campos onde se travam os debates, são visíveis as posições antagônicas, porém só mediocrementemente justificadas. E os que se movem por esses espaços sentem a importância do fortalecimento de presenças e argumentações, porque pressentem a aproximação de mais uma etapa definidora.

Segundo esses técnicos, o Axé tem legitimidade para tentar estender, intensificar e diversificar suas marcas, uma vez que, estando próximo de crianças e adolescentes excluídos, tem clareza de que esses são conseqüências de uma apartação exploradora mais distendida e profunda. Essa legitimidade é reforçada pela sua condição de articulador eficiente e pelo reconhecimento midiático. Embora não haja ainda decisão acerca dessa possível diretriz, há tendência à criação do setor referido.

O primeiro passo nesse sentido foi a escolha de um grupo de referência, formado por seis funcionários da Instituição e por dois consultores, visando a começar a sistematização das suas bases teórico-político-discursivas. Como se descreveu anteriormente, tais fundamentos sustentam-se sobre o tripé do **sujeito do desejo, da cognição e de direitos**. A primeira tentativa de consolidação começaria por esses referenciais, que resultaram na elaboração de três textos, voltados aos termos específicos. Um quarto analisaria a **inscrição institucional dentro do contexto atual do Brasil**; portanto, conferindo sua significação como entidade do terceiro setor, nascida e voltada para a implementação das transformações dos referenciais societários.

Os quatro trabalhos foram debatidos em um workshop interno, realizado em outubro de 1997, quando os educadores da Casa e mais os dois consultores contratados se reuniram para avaliar os sete anos de atuação institucional. A partir dessas discussões, os textos foram reelaborados e permaneceram em discussões nos seminários posteriores.

A divulgação do discurso

*Age de tal modo que tomes a humanidade
como fim e jamais como meio.*

Kant

Os movimentos sociais, como o do Axé, pretendem, exatamente, reconfigurar os modelos societários. No caso específico, desconstruir os autoritários – a violência em todas as suas expressões – propondo os da **civilidade**, a ser alcançada através da ampla participação de agentes educacionais. Nesse sentido, sabe-se que algumas categorias profissionais, aquelas que lidam com grandes e variados públicos, são as mais naturalmente indicadas para a promoção de mudanças socioculturais. Assim, antes de qualquer outro, o profissional de educação é – e sempre foi – o veio ideal do alargamento da humanização, capaz de forjar mentalidades, através da transmissão de conhecimentos e da proposição das demais atividades docentes, desde que pautadas na ética.

Atualmente vê-se, contudo, que outras categorias, jornalistas, artistas, advogados, médicos etc. – por também atuarem junto a extensos grupos – têm imensos poderes de catalisar e difundir novos paradigmas e mensagens, interferindo em condutas e, assim, multiplicar os agentes transformadores. Outra profissão que tem chances similares é a do policial, porque

[...]simbolicamente, na forma como contemporaneamente a conhecemos, foi instituída pelas sociedades urbanas para auto limitação dos elementos caóticos que lhe são típicos. É, assim, uma espécie de “superego” social, necessário a esse imaginário de autocontenção das pulsões mais negativas do inconsciente coletivo (BALESTRERI, 1998: 50-51).

A declaração é do presidente da Anistia Internacional do Brasil, refletindo a percepção da sua entidade, que optou por trabalhar com professores e policiais para incrementar a difusão solidificada dos direitos humanos. Para tal, dentre outras instituições, alia-se ao Axé, que não se satisfaz em promover discretos cursos sobre os temas. Faz parte do programa expressá-los, expondo os novos agentes sociais em palcos diversificados. Nesse sentido, o Centro surge como um exemplo de **grupo latente**, pensado por Douglas (Xiberras, 1996: 164), emergindo da construção de novas representações coletivas, e que se institui buscando reforçar valores confundidos no espaço de luz e sombra da História Social. Constitui-se de membros unidos sob o consenso da necessidade de reconfigurar imagens e divulgá-las, porque as vêem como capazes de implementar a consciência coletiva, o ethos, retraçando e fortalecendo os laços sociais – a coesão.

Como se evidenciou ao longo da relação dos eventos de formação promovidos, os conteúdos nucleares referenciam temas socioantropológicos, históricos, políticos, culturais e de direitos humanos, fazendo o contraponto com as marcas autoritárias fincadas na saga nacional, e repassadas culturalmente, inclusive em práticas de educação formal. O cerne das abordagens vai além das análises enxutas dos fatos. A pretensão é a de capturar a essência dos fenômenos – quase sempre dissimulada – e, sem subterfúgios, referenciá-la, pulverizando “certezas” enraizadas. Dessa forma, é estimulada a reelaboração de significados sociais, a fim de reverter o estado de anomia e reforçar experiências identitárias.

A práxis educativa, dando-se a partir da fragmentação do discurso oficial e da ruptura do ciclo difusor de suas interpretações, rearruma estilhaços e resquícios, promovendo uma fusão diferente da versão tradicional – oficial ou não –, subvertendo a linguagem que ofusca, designando. Nessa configuração, são exemplares dois dos artigos que compõem a “Coletânea de Textos”, preparada pelos

professores dos cursos de direitos humanos, que, desatando nós maniqueístas, assinalam novas formas de leitura de episódios históricos e convenções sociais, ao tempo em que retomam cenas – principais ou acessórias – desprezados pelos relatos do enredo histórico.

O primeiro deles, *Os bons e os perversos na história do Brasil*, de Nova (AXÉ, 1998:39-43), narra a subjugação nativa no processo colonizador, a partir do seu situacionismo nas duas categorias antagônicas, sublinhadas no título. Os portugueses, segundo o professor, trouxeram

[...]para as bandas de cá do Equador – sem procuração – a palavra de Deus como forma de “**acalmar**” uma inculta, incivilizada, primitiva, feroz e, por assim ser, acreditavam, gente inferior: o índio.

Acalmar essa gente no sentido de fazê-la trabalhar por eles e para eles, pois, na cultura do mundo ocidental, o trabalho e suas dores eram coisas indignas de um homem branco que se considerava civilizado [...]

De um lado, **numa sociedade opressora que precisava das armas e da fogueira da Inquisição** para manter aquilo que entendia por ordem e paz social [...].

Do outro lado, numa sociedade tranqüila, onde o homem era sujeito da sua própria história e dono incontestado de seus atos frente ao processo de reprodução da vida. Uma sociedade sem classes, que não compreendia a noção de poder de uns homens sobre outros e, portanto, **uma sociedade sem medos** (Idem: 39. Grifos da autora).

Naturalmente, a cultura colonizadora plantou e disseminou temores, capazes de estabelecer as diferenciações. “Bons” eram os selvagens submetidos; “Maus”, os que resistiam à escravidão para preservar sua autonomia e seus conteúdos culturais, justificando o extermínio. Valendo-se do depoimento do Pe. Antônio Vieira, Nova diz que, nos primeiros cinquenta anos do Século XVII, foram mortos dois milhões de índios (Idem: 40); em concomitância, se cria uma inversão de valores sobre o significado dos referidos adjetivos, “adequados” àquela situação, mas que perdura até hoje.

O segundo texto selecionado, *A questão social: realidade social, representações, estereótipos, violências e racismo*, de Sá Barreto (AXÉ, 1998: 45-49), apreende formas de falas que exprimem e solidificam comportamentos preconceituosos, discriminadores e racistas, veiculados por aparelhos de reprodução cultural, como a família, a escola, os meios de comunicação. A autora se detém na análise do “jocososo” de alguns desses moldes:

— Qual a diferença entre uma negra grávida e uma macaquinha grávida?

— Nenhuma, ambas vão parir macaquinhos.

Branco correndo é atleta, negro correndo é ladrão.

Encobertas sob o manto da pilhéria, da brincadeira, as piadas vão cumprindo seu papel decisivo no sentido de reproduzir atitudes preconceituosas... (Idem: 45),

inclusive no que se refere à arraigada imagem do negro em relação ao trabalho, e dos postos poucos prestigiados que o mercado lhes reserva tradicionalmente.

De forma direta, os dois textos desmontam os signos e reavivam o quase imperceptível da retórica burocratizada, como insubmissões dos vencidos (índios e negros), a crescente reação mais contemporânea dessas “minorias” às barreiras interpostas de integração e ascensão social.

As metáforas, as criações culturais que animalizam índios, negros escravos e, mais recentemente, coisificam o homem-operário (Castoriadis: 1982: 170), parecem mais plausíveis de aceitação do que a apartação de crianças e adolescentes e as conseqüentes violências a que estão expostos. A desumanização dos primeiros implicou a vulnerabilidade de seus filhos. Nesse sentido, o imaginário se estendeu, tentou e conseguiu estabelecer a similitude entre jovens pobres e criminalidade (ou seu potencial), da mesma forma como foram estigmatizados os responsáveis pelo popular jogo do bicho e

os agiotas. Com isso, diminui-se a concorrência com formas parecidas de jogos de azar e de enriquecimento através da usura, mas interessantes e oficiais.

Só que, ao jogo social de equivaler a infância e a adolescência expropriadas à condição de animal ou de coisa excluída perigosa, inclusive pela utilização de rótulos fortemente segregadores (moleques, vadios, capitães da areia, pivetes [...]), contrapõem-se imagens ainda mais fortes, porque primárias, como a da sobrevivência humana, sua perpetuidade, os signos da maternidade, o da pureza infantil, inclusive declarada na Bíblia (“Deixai vir a mim as criancinhas. Delas é o reino dos céus”).

A imagem de um adulto vagabundo, maltratado, é chocante, mas “aceitável”, porque ele “teria maturidade para optar”. A visão chocante de um menino de rua, é, no mínimo, questionadora. Porque implica denunciar a falta social de lhe oferecer condições mínimas e básicas. Implica denunciar a falha da família, da escola e demais aparelhos de transmissão cultural, das igrejas, do direito, do sistema previdenciário, do legislativo, do judiciário, do executivo, apontando a todos a culpa e cobrando de todos suas responsabilidades. A simbologia da infância é algo “orgânico”. Traçá-la desprovida de direitos é contestar a sociedade e questionar a “humanidade dos homens”. Daí a prevalência da primeira imagem não se sustentar, como se sustentou durante séculos a de que os escravos eram desalmados e a ainda mantida de que os trabalhadores são “peças da máquina produtora”. A extensão desses estereótipos às camadas infanto-juvenis da pobreza, cada vez mais, suscita reações.

Se a sociedade nacional sempre conviveu e praticou o despotismo, os anos ditatoriais reforçaram-no, inclusive no que se atribui ao desvio do uso legal da força policial, principal alvo dos cursos do Axé, no que diz respeito aos direitos humanos. O período militarista recente aprofunda a apartação entre polícia e os demais segmentos da sociedade, ao tempo em que é redobrada a atenção sobre aqueles que defendem os direitos. Se esses eram “esquisitamente suspeitos”, tornam-se perigosos “de fato”, justificando perseguições em nome da ordem de então. Como se a segurança pública, que cabe à polícia guardar, não fosse proteção de direitos, direitos constitucionais, direitos civis, direitos humanos.

A sociedade segregadora e truculenta construída deixa suas impressões mesmo depois da “redemocratização”. Evidentemente, as instituições armadas receberam o aval do uso da violência, sendo encarregadas do “serviço sujo”. Da polícia, esperam-se ações enérgicas, cobra-se a contenção dos desordeiros, dos criminosos, ou dos suspeitos, cuja imagem confunde-se com a de **pretos pobres**. Ao mesmo tempo, as forças policiais são temidas, mas não respeitadas. São desprezadas, porque caracterizam o pior que este social quer, mas não reconhece ou não admite como seu.

Apostando no peso sociopolítico dos membros das corporações policiais e na sua capacidade mobilizadora, o Axé volta-se para a composição de uma aliança que rompa as barreiras militares e sociais e abre-se para o exercício da convivência transformadora.

Por isso, as instituições que compõem a união dizem que se devem implementar reações pulsantes, mormente nesta época tão competitiva e promotora da extensão da vulnerabilidade, de formas tão variadas de xenofobia e, conseqüentemente, de incivilidade. O que as une é a imagem de transformações possíveis. Nesse sentido, expressa o presidente do Axé:

Juntos pois sonhamos com os pés no chão, acreditando que é possível a construção de uma convivência mundial regida pela Ética dos Direitos Humanos. (CESARE LA ROCCA: Axé, 1998: 7).

Na mesma direção vão os presidentes da Anistia Internacional do Brasil e da Comissão dos Direitos Humanos da OAB-Bahia:

No mundo de hoje, globalizar a solidariedade é imprescindível para continuarmos vivos, para filtrarmos o avassalador poder das tecnologias com os critérios da moralidade, da ética, da justiça.

Essa globalização não pode se dar apenas em extensão, não deve ser unicamente sinônimo de internacionalização, mas deve fazer-se também, em profundidade, em enriquecimento buscado na multiculturalidade. (Ricardo B. Balestreri, Idem:11).

Aos poucos, foi avolumando a consciência de que o trabalho de formação dos agentes públicos constitui uma etapa indispensável à construção de uma cultura dos direitos humanos, em que não sejam tão rígidas e intransponíveis as barreiras que tradicionalmente separam os setores que se encarregam de exercer a coerção dos que legitimamente pretendem que tal coerção se exerça nos limites da lei e a serviço e não contra os direitos. (Marília Muricy, Ibidem: 15).

Forças dessa natureza, como que estimuladas pelo cansaço do antigo-perverso, mexem-se pelas ficções, pela possibilidade de novas identificações, impondo-se na dinâmica societária. Nesse sentido – como é sabido, e neste trabalho discutido em capítulo anterior – movimentos sociais têm ganho fôlego na busca e proposição de respostas, não apenas inéditas, mas principalmente mais práticas e seguras em prol de avanços. Fazem-no, na medida em que os discursos costumeiros – coercitivos ou paternalista-assistenciais – não lograram êxito, exceto no se revelarem limitados. A arena onde tais lutas se dão está longe de se apresentar maniqueísta. Ao contrário, constitui-se em espaço complexo, composto por redes, tecidas por sujeitos que representam interesses diversos, que extrapolam (e confundem) as condições de dominantes e de subjugados. Interesses muitas vezes mesmo contraditórios, que não podem ser simplificadaamente considerados em oposição, como os antagonistas de um jogo de xadrez. A explicação bipolar de que os processos sociopolíticos e culturais são “bons” ou “maus”, de “direita” ou de “esquerda” pressupõe

[...]que os fatos se deixam enquadrar numa lista de “hegemônicos” em contraposição a uma de “subalternos”, (que) **minimiza a sutil distinção gramsciana entre dominação e hegemonia, descuida-se da rede de intercâmbios, empréstimos, condicionamentos recíprocos entre as culturas de diferentes classes**, ou seja, das **“formações intermediárias”** (CONCLINI, 1988: 65. Grifos da autora).

As atividades do Programa de Formação Básica em Direitos Humanos compreendem, em média, oitenta horas, constituindo-se

[...]de cursos, seminários e outras ações de caráter formativo, que têm por finalidade a construção e o fortalecimento de uma **cultura de informação** e respeito da cidadania e dos direitos humanos (AXÉ, 1998:17. Grifo da autora).

Naquela primeira turma, setenta e cinco policiais vivenciaram a experiência, que, dentre outros frutos, possibilitou a criação de uma auditoria no Quinto Batalhão, para receber pessoas da comunidade que necessitam reclamar ou precisam ser orientadas para o exercício dos direitos humanos.

A oitava turma encerrou suas atividades com uma interessante e surpreendente peça teatral, apresentada no Teatro Jorge Amado, no dia 21 de dezembro de 1998, ambigualmente intitulada **A torto e a direito**. O espetáculo teatral, bem como os eventos comemorativos dos **50 Anos da Declaração dos Direitos Humanos**, apresentados na mesma noite, confirmam a capacidade educativa, a influência sociabilizatória e a condição mobilizadora do Axé. A peça e as outras apresentações carregam nas tintas do simbólico, porque seus educadores sabem que

[...]tudo que se nos apresenta, no mundo sócio-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais ou coletivos – o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade – os inumeráveis

produtos materiais sem os quais nenhuma sociedade poderia viver um só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. **Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica** (CASTORIADIS, 1982:142. Grifos da autora).

O teatro estava repleto de convidados: autoridades dos três poderes ou seus representantes, dirigentes de organizações públicas e de não-governamentais, técnicos envolvidos com a questão da infância em situação de risco.

Antes da peça, ainda no saguão, um pequeno grupo de atores (estudantes do curso) tocava e dançava xaxado, com vestes de cangaceiros. Representavam o Bando de Lampião, faziam trovas sobre as condições sociais nordestinas, numa clara referência à vulnerabilidade do seu povo e à importância de preservação de sua identidade. Em seguida, já na sala de espetáculos, o presidente do Axé falou, agradecendo e homenageando os parceiros, salientando a capacidade e o compromisso da diretora do Centro, a quem dedicou a festa. Enquanto ele discursava, imagens humanas computadorizadas em *data show* eram projetadas, ocupando o fundo do palco. O trabalho foi feito pelo Universal English Course Ltda. – UEC – a título de colaboração.

Seguiu-se a apresentação de um grupo de dança, formado por sete meninos e oito meninas, numa coreografia alusiva à fraternidade. São adolescentes do Axé, ex-meninos de rua, que têm aulas no Teatro Castro Alves, outro parceiro, que, junto com a Coordenação de Arte, Cultura e Estética, preparou-os para o número.

Terminada a dança, começou a peça. Os atores são dezoito policiais militares, três professoras da rede pública de ensino, quatro representantes de associações comunitárias e uma funcionária do Centro, que é também atriz. O texto versa sobre discriminação, estigmatização, violência. Em suma, sobre a intolerância e a falta de alteridade. Montado a partir das falas dos alunos, o enredo reproduz cenas variadas do cotidiano carente de cidadania. É um texto simples, que, todavia, busca desmascarar e desmistificar as razões da opressão banalizada. O que mais surpreende é a desenvoltura e a leveza dos policiais no palco, contrariando a representação social que se tem deles. A esse respeito Hall diz:

A identidade não é tão transparente ou tão sem problemas como nós pensamos. [...] deveríamos pensá-la, talvez, como uma “produção” que nunca se completa (1995:68). A identidade se modifica de acordo com o modo como o sujeito é tratado ou representado [...]. Não é automática, mas pode ser incorporada ou perdida. **Ela tornou-se politizada**. Isto é algumas vezes descrito como passagem de uma política de identidade (de classe) para uma **política da diferença** (1997:20. Grifos da autora).

Um dos quadros representa programas de TV, de auditório, cujo “IBOPE” sobe na razão inversa da qualidade dos diálogos, da civilidade no convívio comunitário. Outro, num ônibus, reproduz cenas de assédio às mulheres, de falta de solidariedade para com deficientes e gestantes, de desrespeito aos passageiros, que se amontoam e se machucam com os “freios de arrumação” do motorista. Este acaba sendo ferido por um passageiro assaltante. Morre, por falta de atendimento. “O hospital só recebe pacientes de altos convênios ou particulares”, explica o seu “diretor”.

A última parte mostra um adolescente drogado, perseguido por um policial. A “fada da alteridade”, passando por ali, joga-lhes o pó mágico, provocando a troca de papéis da dupla. A cena termina com a aceitação mútua e o comprometimento de ajuda fraterna e responsável. A execução do evento parece reproduzir o encenado, pois a montagem e a direção foram trabalhadas por profissionais da Escola de Teatro da UFBA, a maquiagem dos atores foi oferecida por Jacques Janine Cabelo e Estética, o Teatro Jorge Amado cedeu o espaço e encarregou-se da produção, o Restaurante Tempero da Dadá ofereceu o coquetel e o serviço das baianas garçonetes, para a confraternização que irá fechar a noite, após o lançamento do livro **Direitos Humanos: coletânea de textos**, já referida.

A coletânea, editada em comemoração aos 50 anos da Declaração dos Direitos Humanos, é apresentada a partir de cinco breves textos, assinados pelos representantes das instituições que se aliaram para realizar o Programa. A última a compor a parceria é a Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados – Seção Bahia.

O que tais apresentações têm em comum é o louvor à aliança, que começa a mudar o perfil dos policiais e de outros setores da sociedade, para reverter os escassos efeitos das propostas humanitárias. A “Declaração Universal”, comemorada na festa, simboliza o constrangimento humano de todas as eras. Essa, cinqüentenária, advém do choque dos vencedores ante as atrocidades cometidas na II Grande Guerra. Letra morta, ou pouco audível, na medida em que não consegue fazer frente às perversões que continuam a acontecer, inclusive provocadas por seus signatários e (principalmente) por seus propositores. Essas perversões, mascaradas e fortalecidas por visões maniqueístas, favorecem o recrudescimento da apartação de coletividades e categorias sociais, ao tempo em que justificam reações grupais, que representam ou se identificam com o poder.

No Brasil, particularmente, cultuam-se formas de condução autoritária – historicamente dadas e sempre renovadas –, que não só impedem o respeito aos direitos humanos como à noção de nação. Enraizadas nas malhas sociais, as posturas despóticas se reproduzem, tornando-se banais, a ponto de constituírem **modelos**, mormente pelas forças encarregadas da manutenção da ordem.

Por outro lado, aos abusos dessas autoridades, a comunidade costuma responder com a frieza – direta ou difusa – que expõe o seu medo, mas também seu desprezo estigmatizante. A sociedade concretiza sua revanche sobre antigos e simbólicos algozes, que, por sua vez, entrincheirados, recrudescem a linguagem da violência.

Tal condição, resultante do autoritarismo e da falta de consistência da noção de pertencimento, produz e reproduz a anomia, e, dentre outros pontos, fortalece a **imagem do poder de polícia** e, aqui especificamente, de sua possibilidade de desconhecer os **direitos humanos**. A esse respeito diz Castoriadis:

A instituição é uma rede imaginária, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário. A alienação e autonomização e a dominância do momento imaginário na instituição que propicia a autonomização é a dinâmica da instituição relativamente à sociedade. Esta autonomização da instituição exprime-se e encarna-se na materialidade da vida social, mas supõe sempre também que **a sociedade vive suas relações com suas instituições à maneira do imaginário, ou seja, não reconhece no imaginário das instituições seu próprio produto** (1982; 1-59. Grifo da autora).

Quando tal perspectiva começa a ser questionada

[...]a Polícia Militar da Bahia abriu os olhos, voltando as vistas para a necessidade Constitucional de **integrar-se com a comunidade**, com o objetivo de aprimorar a qualidade de seus serviços. Para tanto, foram realizadas diversas parcerias com entidades não-governamentais [...] O maior destaque e os melhores resultados foram alcançados em parceria firmada com o Projeto Axé, na formação de Policiais Militares [...], na área de Direitos Humanos, em especial na da criança e do adolescente, a fim de capacitá-los e conscientizá-los da missão de **operador social**. (Major Gilson S. Mesias; 1998:13. Grifos da autora).

Naturalmente, o conflito entre comunidade e forças policiais é outro ponto em comum nas apresentações – o móvel maior da definição do Programa, explicitado na apresentação do representante do UNICEF:

O que propúnhamos [...] caracterizaria uma abertura de portas de cada um desses mundos, cabendo a nós, parceiros, escancará-las definitivamente.

— Como ONGs podem fazer formação para policiais militares? Ainda mais em Direitos Humanos?... comentava o mundo dos “civis”.

— O que? Recebermos formação dos defensores dos bandidos? E os Direitos Humanos dos Policiais?... comentava-se nos bastidores dos quartéis (RUY PAVAN, Axé: 1998:9).

As mobilizações que procuram provocar a reconfiguração vêm que

[...]a polícia é o vetor potencialmente mais promissor no processo de redução de violações aos Direitos Humanos. Pela autoridade moral e legal que possui, até com o respaldo para o uso da força necessária, **a polícia pode jogar o papel de principal violadora de direitos civis e políticos; mas pode, igualmente, transformar-se na sua maior implementadora.** Poucas categorias profissionais se comparam, em potencial, à polícia, quando se trata de zelo e promoção da cidadania (BALESTRERI, 1998: 12. Grifos da autora).

Seguem as apresentações, a Introdução da coordenadora do Centro e dezesseis artigos de autores diversos: técnicos do Axé, de outras instituições e de professores universitários, que compuseram o corpo docente do módulo. Os conteúdos enfocam a questão dos direitos, contextualizando-os no Brasil e, naturalmente procurando

[...]uma relação lógica de conhecimento sobre a condição humana, formação étnica, necessidades, valores, cultura, relações individuais e coletivas, política, economia e direito e a metodologia que busca garantir a associação de informações com a vivência dos participantes (LEONELLI, Axé, 1998:17).

Fechando a noite, as baianas servem refrigerantes e acarajés, Há um clima de encantamento entre os presentes e os educadores do Axé estão exultantes. Um representante de uma instituição pública, ao cumprimentar Cesare La Rocca, declara, deixando-o envaidecido: “ O Axé é como Midas... O que toca vira ouro!”.

O evento aqui pormenorizado reflete a capacidade de articulação institucional, visando a reconfigurar elementos da cultura nacional. O curso se dá através das parcerias firmadas entre as cinco instituições referidas. A Polícia Militar, até pouco tempo, mais atenta às manifestações de desagrado que provoca, parece querer sair da defensiva. Para uma instituição fechada como essa, disponibilizar-se para a aliança revela o esforço para a transformação. O depoimento de um policial, participante do curso, confere o nível do risco assumido pelo Comando.

Foi um grande passo este curso de Direitos Humanos; porém, falta muito para se chegar ao objetivo final. **A PM deveria respeitar mais seu público interno** e o alto escalão hierárquico da PM deveria freqüentar este curso (AXÉ, 1998: 1998. Grifo da autora).

Os discursos aqui apresentados espelham a vocação política do Axé. Provindos de vários atores, direta ou indiretamente vinculados à Casa, ou de parcelas do público que os assiste, revelam uma base comum, construída ao longo da História, que ultrapassa barreiras do tempo e das nacionalidades. O olhar cúmplice mantido entre eles representa a ânsia transformadora. A inquietude que os unifica

denota a condição de combate à opressão, que – sabem – tende a crescer, se as reações não progredirem, se não conseguirem sensibilizar as multidões. Por isso se empenham. Como diz Bobbio:

O futuro da terra só pode ser objeto de uma aposta; ou para quem não se contenta com uma aposta, e acredita que isso esteja em nossas mãos, ou pretenda agir como se estivesse em nossas mãos, de um **empenho**. Os sinais premonitórios são tanto negativos quanto positivos. Sem dúvida, um dos mais preocupantes sinais negativos é a crescente desigualdade entre países ricos e pobres, que é condição permanente de domínio dos primeiros, e de conflitos entre os segundos. Sinal favorável, ao contrário, é **a intensidade cada vez maior com que no campo internacional vem sendo reproposto o tema da garantia dos direitos do homem**, a começar pela Declaração Universal de 1948, que apontou uma meta ideal e traçou uma possível linha de desenvolvimento do direito internacional em direção à afirmação de um direito cosmopolítico, já previsto por Kant (1997:159. Grifos da autora).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho implementado neste trabalho exprime as postergadas, mas sempre urgentes e essenciais, providências de se reconstruir a história social do Brasil, a partir de novas pautas, uma vez que a cronificação da incivilidade e a insegurança provocaram a saturação dos “vencidos” e dos “vencedores”. Se se lança o olhar sobre o passado, próximo ou distante, o que se percebe são sucessivos contextos de exclusão, que, de tão ininterruptos e significantes, entrelaçaram-se, compondo o lastro estrutural que provoca e processa as ações de vulnerabilização de tantos nacionais. São posturas de âmbito doméstico ou amplamente publicizáveis, que trivializam a violência que se renova com o mesmo dinamismo anômico que marca todas as eras brasileiras e que se acentua na idade pós-moderna.

Nessa última etapa, ganhando novas configurações, a opressão se apresenta através de novas atitudes niilistas, de negação de direitos essenciais, de reforço à não-identidade (identificadora), provocadas por gestos de desdém ou rejeição. Com toda sua refinada sutileza simbólica, a parcela integrada dos brasileiros estabelece aquilo que Forrester (1997:18), designa como a **violência da calma** – o fortalecimento da diferença pela indiferença. Por esta, o **Outro** nem sempre precisa se ausentar, posto que, referenciado no nada, “não existe”. Assim, é **aquele que (não) o vê, nem é visto nem se vê**. Algo saudavelmente tratado por Saramago, em toda a sua crueza (1995). Trata-se de comportamentos xenofóbicos, que ocorrem desde as esferas do íntimo individual até as de transnacionalidade. A não-presença pode (e tem) alcançado tamanha dimensão, que justifica ações de concretizá-la de fato, pelas vias do extermínio.

Os brasileiros experimentaram uma evolução (?) que nada tem da **folclórica cordialidade** difundida, inclusive em clássicos trabalhos acadêmicos. Pelo contrário, sua História mostra a capacidade de provocar – sem ter que explicar – o desterro de parcelas significativas e refugadas de seus conterrâneos, formadas pelos apátridas (nacionais), jogados nessa condição após

[...]um julgamento que não (é) passado nem por Deus nem pelo Diabo, mas que (parece) a expressão de alguma fatalidade irremediavelmente absurda (ARENDR, 1998: 300).

Ao longo de toda a trajetória desta análise, procurou-se demonstrar como o autoritarismo excludente está enraizado no transcurso de 500 anos. São cinco séculos em que se exercita o poder de subjugar, implícita ou explicitamente. No Capítulo I – e mesmo antes, na Introdução – são estabelecidos os contornos anômicos que se instalam desde o primeiro momento colonizador.

Esperar que os vencedores do Século XVI, além de bacamartes, portassem os valores da consciência socioética que se persegue é uma perspectiva a-histórica. Assim como os seres, suas culturas crescem. Ademais, a matriz de qualquer exemplo colonizador, sendo plasmada na exploração extrativista, descomprometida sociopoliticamente, como normalmente ocorre, é cabível dentro dos parâmetros de historicidade. Porém a diáspora promovida nos primeiros séculos não só se mantêm, como se acumula, renova-se, revelando-se enraizada.

No Brasil há uma dupla tradição perversa. A primeira é a da escravidão. Um país que

viveu 300 anos nela mergulhado, na violência doméstica e na administração da tortura e do terror. Havia uma situação de **infracidadania** generalizada para uma parte da população. Além disso, era um país que usava a tortura na frente dos outros e a mutilação como métodos exemplares... (ALENCASTRO, 1998:56. Grifo da autora).

Essa é a primeira perversidade de que trata o autor. A outra era a **Inquisição Ibérica**. E, para se revolucionar o arcabouço cultural, fazem-se necessários instrumentos mais sofisticados que armas, pois, entre a dualidade em que se antagonizam “vencedores” e “vencedores” referidos acima por Arendt, há todo um espaço infinito, inclusive sem demarcação de fronteiras entre eles. No enredo do País, ambos compuseram o sólido, embora opaco, campo promotor da vulnerabilidade. As sombras eram (e são) ainda mais densas nos espaços reservados aos desfiliaados e aos parcos assistidos (Castel, 1997:25). A tônica do tratamento, contudo, é inconfundível: o autoritarismo, com seu poder de renovação inesgotável, decidindo a sorte de multidões. Usa-se desde a opressão física até a moral, a espiritual, etc., que, na prática, misturam-se (Ribeiro, 1984). São não-estruturantes ou desestruturantes, porque não permitem o auto-reconhecimento e, conseqüentemente, a autonomia. Desconhecem a alteridade e, estando absolutamente centrados, vivem a **fixidez**.

Fixidez, como signo da diferença cultural/histórica/racial, no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: **conota a rigidez e ordem imutável, como também desordem, degeneração e repetição demoníaca** (BHABHA, 1998:105. Grifo da autora).

Se o colonizador, muitas vezes, apresenta-se aos olhos do futuro como mais primitivo que o colonizado – e freqüentemente o é, em termos de cultura civilizatória – mais paradoxal é que seus parâmetros primários possam permanecer ao longo dos séculos. Não foi o caso de Roma Antiga, em que o bárbaro dominou militarmente, mas foi vencido pela soberania cultural do derrotado, romanizando-se. Mas aconteceu em diversos pontos da América Ibérica, onde o povo invasor se impôs pela supremacia das armas e destruiu culturas grandiosas tão completamente, que só os resquícios dão a sua suposta dimensão, indicando a substância perdida. No Brasil, conforme situa De Alencastro, o legado diferenciador é flagrante, acentuando sua degenerescência com a construção sociopolítica e econômica que separa segmentos da população, mas cria limites na evolução de todos eles.

Como muitos já disseram – e alguns foram reportados no correr desta análise – a democracia no País nunca passou de ensaio. Nesse sentido, Comparato reforça dizendo: “nós não entendemos o poder sem dominação ilimitada” (1998:126). Os direitos civis, políticos, sociais, frutos alcançados no processo civilizatório dos Séculos XVIII, XIX e XX, respectivamente, não repercutiram aqui, exceto para as frações cosmopolizadas. Às demais, infracidadãs, nada cabe. Essas muito menos podem participar das discussões sobre a nova geração de direitos humanos. Estão, desde sempre, submetidas. E hoje, somando-se a todas as perversões crônicas, de caráter étnico, socioeconômico, político-cultural, as restrições à participação e ao consumo globalizados são concretas. Por outro lado, sob o poder que domina a requintada mídia, expande-se a infracidadania de Alencastro (1998, 2000), a vulnerabilidade e a desfiliação, de Castel (1991, 1997), o deslocamento, de Fraga Filho (1996), ou qualquer outra nomeação que se queira dar – que rerepresente a pobreza, a desigualdade de sempre, estereotipadas ao longo das etapas vividas. Expande-se também, a revolta nas suas faces mais alienadas-alienantes: a violência e a droga.

No Brasil, não foi possível tecer a rede integradora. Nunca foi vivida uma coesão societária. E, se esse avanço não vier, a sociedade não construirá sua democracia, e, sequer, participará do avanço econômico, exceto na condição de mercado. A democracia só se constituirá se houver força e espaço para as mobilizações reativas, erigidas sobre a ética humanista. Nesse sentido, as últimas décadas têm testemunhado reações integradoras que emergem do caldeirão agônico. E, embora setores do

poder já as ouçam, há muito que fazer para urdir a malha. Daí, muitos desses movimentos voltarem-se para as crianças, cujas imagens de vulnerabilidade são perturbadoras, tanto na ordem do pessoal, quanto do institucional, seja no Brasil ou na plurinacionalidade.

Em artigo intitulado *Infância jogada no lixo*, um conhecido jornalista confessa estar com o **coração apertado e envergonhado**, porque:

Afinal são 50 mil crianças vivendo de e no lixo, dizem os dados do UNICEF agora divulgados. Uma vergonha, uma grande vergonha, uma vergonha com tamanho: 50 mil. (FOLHA DE SÃO PAULO: 18.06.99, 1.2. Opinião).

A mesma edição desse diário traz um editorial que trata do mesmo tema: **A Vida no Lixo**. Ali está dito que 30% desses 50.000 meninos e meninas **nunca estiveram na escola**.

A maioria não tem acesso a água limpa. São miseráveis, pertencem à ponta extrema da enorme e sempre **desassistida** pobreza brasileira. **Estima-se** que ainda há no país cerca de 3,8 milhões de crianças entre 5 e 14 anos trabalhando (FOLHA DE SÃO PAULO: 18.06.99; 1.2; Opinião. Grifos da autora).

Foram necessários 500 anos para “descobrir” o fenômeno da miséria... Que estão desassistidas, estão. Se esse quadro foi produzido socioeconômica, política e culturalmente, por que assisti-las? Pelo contrário, foi escondido durante todo o tempo da brasilidade. Por isso, o “**estima-se**” também é revelador. Sua duplicidade de sentido denuncia falta de apreciação, ausência de auto-estima. Por essas fica nítido que a reação da sociedade civil chega a um público mais amplo, descristalizando algumas das posturas opressoras.

E, se o móvel deste trabalho é o de observar como e até que ponto tais mobilizações são capazes de desconstruir os modelos autoritários, a escolha da instituição que se tornou guia nesta análise permitiu conferir que, se não se tem uma malha, a teia social está montada. As parcerias firmadas, as ações conjuntas com novas entidades, as interferências nos órgãos públicos – policiais, educativos, políticos, administrativos –, o espaço ora cedido pela mídia, espelham isso bem, como fica clara a fragilização dos velhos paradigmas de atendimento a crianças em situação de risco, que as vulnerabilizavam ainda mais, porque baseados no autoritarismo degenerativo.

É possível ilustrar a mudança, voltando-se um pouco no tempo, num contraponto. Na pesquisa já referida (Gonçalves Almeida, 1982), analisava-se o cotidiano da unidade que “acolhia” meninas, numa instituição pública. Para tal, resgatam-se algumas cenas e falas dos atores de então, deixando clara a dinâmica de ruptura.

O insuficiente fornecimento de gêneros de primeira necessidade repercute em todas as situações da vida da casa, e vão da falta do mais corriqueiro material de limpeza à ausência de equipamentos sofisticados e básicos. (Idem: 112).

Numa das etapas do levantamento de dados, ouviu-se o seguinte depoimento de um funcionário (julho de 1981):

[...]há cinco meses as meninas não recebem pastas de dentes. Já se conseguiu organizar o fornecimento dessas coisas algumas vezes, mas sempre por pouco tempo, porque logo voltam a faltar (Ibidem).

As carências não são acidentais, nem dizem apenas respeito aos “detalhes” da higiene e conforto. Em 30.10.80, outro funcionário desabafa.

[...]há quatro dias que nós não temos água. A administração central já foi notificada, mas não toma nenhuma medida e as meninas estão se irritando (Ibidem).

No mês imediatamente seguinte, outro funcionário expressa seu constrangimento:

[...]é triste a gente ver as meninas terem que tomar banho no jardim, porque os banheiros não funcionam.
No fim da tarde ficam aí, nuas... (Ibidem: 113).

Faltavam pasta de dente, água, instalações; o almoço, com frequência, era posto às 16:00. Era comum o espetáculo do lanche servido nas folhas do ficus italiano que crescia no pátio, porque não havia utensílios ou água para lavá-los. E, se os bens materiais nucleares eram escassos, a formação do pessoal técnico, naturalmente, correspondia:

Um caso que entrou para os “anais” (da Casa) refere-se a resposta dada às meninas por um alto funcionário, quando elas não aceitaram seu convite, para acompanhá-lo à missa:
— [...]mas, se eu chamasse vocês para **se roçar**, vocês iam, não?” (Idem: 114).

O transcurso analítico da prática no Projeto Axé (e em outros programas portadores da ética humanista), que, inclusive, já penetrou naquela instituição, aponta para outras conduções, objetivando a resiliência, em lugar da desestruturação. Finalmente atingiu-se a maturação civilizatória, em que se descobre a força do respeito para a promoção educativa e para o reforço dos laços sociais, e a fragilização do pessoal e da segurança societária quando a opressão norteia as práticas relacionais, sobretudo aquelas que submetem a juventude. A seleção do Axé para a pesquisa não se deu por considerá-lo uma instituição perfeita. Há problemas e vácuos. Um deles é a ausência de acompanhamento do **egresso**, exceto do que lhe chega esporádica e acidentalmente. Educadores de todas as unidades se questionam. Não que lhes caiba atuar junto a todos os segmentos vulneráveis. O Axé escolheu trabalhar com crianças. E o faz com profissionalismo e compromisso político, com propriedade, pois os jovens são mais facilmente estruturáveis e reestruturadores do coletivo.

O Projeto trata-os como sujeitos, identificáveis, alicerçando a **alquimia simbólica**. Ou seja, há

[...]transfiguração das relações de dominação e de exploração. A troca de dádivas pode se dar entre iguais, contribuindo para reforçar a “comunhão”, a solidariedade, através da comunicação que cria os laços sociais (BOURDIEU: 1996:173).

Por isso, tem-se como mais fácil a integração do egresso do Axé, do que daquelas criaturas “amassadas” pela instituição analisada na década de oitenta. Mas seu acompanhamento pode ser implementado, se se concluir pela pertinência em fazê-lo. Como essa, há outras interrogações que salientam o inacabado, reconhecido pelos que vivem e constróem a prática. Sabem das incompletudes pessoais e grupais: principalmente sabem da transitoriedade das **verdades**, perante um mundo que vivencia o dinamismo hodierno. Mundo esse que, não obstante tamanha evolução, não consegue perceber-se tão sofisticado, e onde as situações palpáveis, “naturalmente”, se colocam com muito mais evidência e reforço que outras dificilmente mensuráveis – como as espirituais, tão privilegiadas institucionalmente.

Em termos de limites, o Axé os têm. Nem sempre o sucesso é garantido. Um educador (entrevista em 29.03.99) lembra a história de uma menina de rua, da Barra, na qual ele investiu muito para resgatá-la do mundo das drogas. Não conseguiu. Anos depois, reencontrando-a, ela demonstrou o desejo de tentar superar o vício. Ele já não pôde fazer muito. Sendo maior, não havia recursos disponíveis para atendê-la. Seu caso é apenas um dos muitos de educandos que não conseguem **desejar** viver um processo transformador, seja por uso de drogas, seja porque as armaduras que compuseram para a sobrevivência já lhes grudaram na pele. E seguem agressivos, desconfiados, vivendo ágil e ameaçadoramente, sob o signo do ganho e do consumo rápidos, só propiciados pelas contravenções e delitos. E, por seu turno, o educador segue angustiado frente aos próprios limites, aos institucionais, e, principalmente, aos da sociedade em que se insere.

Muitos, porém, são os jovens assistidos que atingem um nível de auto-estima e civilidade. X., por exemplo, mostrava-se reincidente nas atitudes agressivas e custou a se desarmar. Os educadores constataram sua abertura, quando, um dia, presenciando o comportamento de um colega, também contumaz em violência, interferiu, rompendo barreiras, convencendo-o a escutar o educador. Àquela altura, demonstrou a condição de alteridade que fundamenta a maturação. Esse estágio lhe permite prosseguir alcançando patamares de autonomia, mesmo diante das situações adversas do País. Outro caso é o do jovem A., 15 anos, que, resgatado da rua, apressa-se em recuperar o tempo perdido, aplicando-se na escola, buscando oportunidades outras de crescimento e projetando seu futuro, através da arte:

Eu posso sair daqui já com o caminho adiantado; e lá fora, procurar mais. Porque se eu sair daqui adiantado, lá fora vai ser mais fácil para mim.

[...] Estou correndo agora atrás do estudo, porque quero ser alguém na vida. Não quero ficar me batendo. Porque, amanhã ou depois, eu quero ter minha família, quero ter o meu lar, quero ter o meu lazer. [...]

Amanhã, se eu quero dar melhor educação ao meu filho, eu tenho que ser bem adiantado.
(Entrevista em 12.04.99).

Como A., L., 14 anos, que também vivia nas ruas, disputando espaço, brigando por comida. Hoje, gosta de ler, conhece e relata algumas idéias de Paulo Freire. Com vaidade, informa da sua participação em um show de Gilberto Gil, no Teatro Municipal de São Paulo. Naquela noite, os componentes da Banda Axé dividiram o palco com o compositor, interpretando *Domingo no parque* e *Sítio do pica-pau amarelo*. Diz que adorou tudo – a viagem de avião, o studio da gravadora. Não gostou das pichações nos muros e monumentos da cidade: “[...] acho uma coisa triste, escrever [...] ficar riscando o mundo inteiro.” (Entrevista em 12.04.99).

Sem dúvida, num palco ou fora dele, o anseio pelo reconhecimento é algo inerente aos homens. O aplauso reforça o empenho por mudanças e realizações, cobrando reconstruções da imagem. E faz parte da Pedagogia do Desejo romper os estigmas, valorizando os sujeitos, e a cultura reprimida que os identifica. Seguramente, o reconhecimento – artístico, político, humano – é uma das causas básicas da evolução comportamental, propiciando segurança e auto-estima, cujos primeiros reflexos se dão nos cenários familiares e da escola. Quando X., segundo o depoimento do educador L. (29.03.99), questiona:

— Professora, por que a senhora não pendura na parede o nosso trabalho, como é lá no Axé?

A gente faz o trabalho e a senhora esconde...

além de expressar o empenho e o orgulho pela produção, cobra um posicionamento do **outro**, perante o **eu**, que já não se submete, que já não permite ser negado. E essa mobilização propaga-se.

Não é que a prática exposta seja equivalente à “descoberta da pólvora”. Como Colombo, faz o óbvio, pondo o “ovo em pé”, a partir da quebra da “cabeça” que oficializou o exercício desnorteador do desejo estruturante, impondo o degredo.

Certamente sua prática e o material que já sistematizou de sua experiência contribuem para a construção almejada. Embora não possam ser generalizadas, em virtude dos elementos culturais afro-baianos que os norteiam, a parte composta pelos esteios nos direitos humanos, na ética, na força estruturante da arte e da estética são elementos universais, capazes, portanto, de difusão política e de facilitar as inserções socioculturais específicas.

Como sujeito que compõe os novos movimentos sociais, a importância que dá à vinculação entre direitos humanos, arte e estética é uma nuance fundamental, extensa e ineditamente explorada pelo Axé, seja nos conteúdos educativos nas unidades de atendimento, seja na sua palavra expressa publicamente. Quer na educação de rua, na qual utiliza jogos e passeios para o reforço ético, quer na grandiosa e complexa produção anual de seus desfiles da MODAXÉ, a Instituição fala de direitos humanos e da ética social que precisam ser fortalecidos, e o faz com elegância, com bom gosto estético e artístico.

Outro aspecto importante, no discurso do Axé, diz respeito ao **direito à diferença**, dentro do arcabouço das regras humanitárias. Ao tempo em que chama a atenção para os direitos humanos universais, o Axé procura demonstrar que os seres humanos

[...]partilham de uma mesma dimensão de igualdade que não os forma idênticos mas assegura que sejam dignos dos mesmo direitos e deveres (Macedo: Axé, 1998:53).

Assim, educação para a cidadania pretendida não se confundiria com um atuar processual indistinto e generalizante e, muito menos, coercitivo. Pelo contrário, a expectativa é a de que os procedimentos educativos permitam o desenvolvimento de uma consciência social, voltada também para o particular, conforme preconizam os fundamentos da prática educativa, já em vigência. O almejado é a afinação auditiva do coletivo, no sentido de torná-lo mais capacitado ao reconhecimento das expressões grupais e mesmo pessoais, ainda não aceitas facilmente, porque não-referenciadas nos padrões culturais hegemônicos. No seu depoimento, Cappi (entrevista em 13.11.98) reforça esse senso, dizendo que “inculcar uniformidade é uma forma velada de autoritarismo”, porque a cidadania – só se concretizando quando se dá coletivamente – constrói-se a partir de fragmentos de diferentes representações e abordagens, emanadas do universo pessoal, de grupos, que compõem o social.

Concretamente, a ação político-educativa do Axé vincula-se às tendências mobilizadoras, cujo lastro é a luta por direitos. Direito de pensar, de crer, de se unir e se reunir, de produzir (direitos civis); de participar da escolha de líderes, das decisões do Estado, de associações partidárias, de movimentos políticos quaisquer (direitos políticos); direito à saúde, à assistência, ao estudo, ao trabalho, etc (direitos sociais). Por isso, enfatiza as proposições da Declaração Universal, reconhecendo-as como válidas. Sua

[...]atualidade é demonstrada pelo fato de hoje se lutar, em todo o mundo, de uma forma diversa pelos direitos civis, pelos direitos políticos e pelos direitos sociais: fatuamente, eles podem coexistir, mas, em vias de princípio, são três espécies de direitos, que para serem verdadeiramente garantidos devem existir solidários. Luta-se ainda por estes direitos, porque após as grandes transformações sociais não se chegou a uma situação garantida definitivamente[...] (BOBBIO, MATTEUCI e PASQUINO, 1972: 355).

Os direitos humanos, a democracia e a paz estão postos no sentido que lhes dá Kant (1992: 145-149), em interdependência, constituindo os pressupostos essenciais das relações entre os homens,

mesmo que sob as circunstâncias dos tempos históricos, que lhes pautam os patamares de evolução. Isto é, a democracia só se consolida na visibilidade e proteção dos **direitos**. E só na condição da vivência democrática é possível encontrarem-se soluções pacíficas para os conflitos que, naturalmente, surgem no convívio. Assim, embora as lutas pelos direitos já se travem desde o início da Idade Moderna, na proposição de liberdade, e sejam cada vez mais fortes, os direitos humanos ainda se apresentam como ideal a ser alcançado, ou, como sintetiza Bobbio, por enquanto “**não passam de presságios**” (1992: 270).

Como se mencionou, a sua condição histórica, necessariamente, reflete-se em outras: da mutabilidade e do alargamento no tempo social. Se suas primeiras expressões conhecem-se através dos conflitos havidos para garantir liberdade e igualdade dos cidadãos ameaçados pelos abusos dos governantes ou de outros homens, o avanço da civilização e do progresso impõe as dimensões políticas e sociais e acena para outras novas, condizentes com o evoluir. Acerca de questões coetâneas, as ecológicas, ou as referentes ao patrimônio genético, são exemplos de como a complexidade da produção e do conhecimento provoca, em paralelo, a sofisticação da consciência dos povos sobre suas próprias condições de existência e de coexistência dignas. Portanto, refletindo a ótica gradativa do sistema de valores, não como um **é**, mas como um **dever ser** da valoração moral.

Traduzindo a primeira daquelas condições, o Art. I da Declaração Universal diz: “**Todas as pessoas nascem livres em igualdades e direitos**[...]”. Mensagem que se reproduz na base dos Arts. III e V, referentes ao direito à vida, à segurança pessoal, repudiando os tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes (1998: 81-82). Dessa forma, os preceitos de igualdade e liberdade são enunciados como fontes de outros mais específicos, capazes de acompanhar o avanço nas quebras de barreiras produtivas e sociogeográficas. Daí o porquê das preocupações de Boaventura de Souza Santos, (1997; 1999), já abordadas, e de outros analistas de quilate similar, como Kurz (1997) e dos Santos (1999), que prevêem que a tendência evidenciada nos últimos anos – de crescente produção, mas, também, de concentração de riquezas – aponta para mais pobreza e segregação para a maioria dos povos do Século XXI.

À sombra dessa contradição, os pobres, os desempregados, os aposentados, e os excluídos do mercado de trabalho, ferozmente competitivo, passaram a sofrer a sonegação, quando não a cassação de seus direitos e conquistas, penosamente adquiridos em tempos mais abertos aos reclamos da justiça social (CASTRO, 1999:392).

Indubitavelmente, a polarização, já configurada no nível planetário, ganha dimensões abismais em países periféricos, como o Brasil, onde os direitos básicos são privilégios de algumas categorias sociais. Nesse ou nos demais, a cidadania hodierna – sua circunstância dinâmica de titularidade legal, da consciência e prática das obrigações sociais, que perdem os contornos, inclusive os nacionais – só pode se sustentar se promover a reconfiguração dos direitos. É por esse ponto que juristas se reúnem para debater o Direito Comunitário, que surge

[...]como uma ampliação dos direitos fundamentais e um fortalecimento do Direito Constitucional, pois ele tem como um dos seus pilares mais firmes a nova definição de cidadania, para a qual se afirma um **estatuto plural**, cuja eficácia, nos diferentes sistemas constitucionais, exige o repensamento e a reestruturação normativa no plano interno de cada Estado (ROCHA, 1999: 433).

Possibilitar tal reconhecimento e exercício para os brasileiros, criados na desigualdade, é quase utópico. Por isso, os que trabalham nessa intenção entendem que uma das principais atribuições que

lhes cabe, é a resistência. Nesse sentido, vai a declaração da diretora do Centro de Formação:

O grande desafio contemporâneo é aproximar as conquistas dos direitos humanos no plano das idéias, e mesmo dos compromissos formais, com a realidade dos povos. E, no nosso caso, especialmente, este desafio passa pela superação de diferenças econômicas e sociais que colocam o Brasil e, muito particularmente, o **NORDESTE** e a Bahia, em absoluto desacordo com os imperativos dos direitos humanos (LEONELLI, 1998:66).

E se a perspectiva de apartação social se anuncia mais forte frente à realidade econômica e tecnológica globalizada, mesclada com as históricas condições nacionais de autoritarismo e de restrita integração sociocultural, a vontade dos que se aliam para revertê-la, apresentando para outras instâncias sociais, é a impressão de novos modelos e ressignificações. Daí a disposição do presidente do Axé, sintetizada num trecho do seu discurso:

Lutamos pacificamente para impor à globalização econômica a **planetarização ética** (CESARE LA ROCCA: Axé, 1998:7. Grifo da autora).

O que o Axé representou aqui extrapola suas próprias (e grandes) dimensões, pois, fruto de ramificações mobilizatórias, estende-as, como o fazem outras organizações da sociedade civil, engajadas num novo contrato social, revelando e intensificando as tensões. Como bem viu e disse Souza Santos:

O contrato social é a grande narrativa em que se funda a obrigação política moderna, uma obrigação complexa e contraditória porque foi estabelecida entre homens livres e, pelo menos em Rousseau, para maximizar e não para minimizar essa liberdade. O contrato social é assim a expressão de uma tensão dialética entre regulação social e emancipação social que se reproduz pela polarização constante entre vontade individual e vontade geral, entre o interesse particular e o bem comum. **O Estado nacional, o direito e a educação cívica são os garantes do desenrolar pacífico e democrático dessa polarização num campo social[...]** (SOUZA SANTOS; 1999:83. Grifo da autora).

O adiamento de um projeto de mudança já provocou todos os descabros sociais possíveis, e a ampliação dos âmbitos da cidadania não pode mais esperar. Que os meninos vão à frente.

BIBLIOGRAFIA

A TARDE (Salvador), 25.08.91.

A TARDE (Salvador). 15.06.93, Opinião, 6.

A TARDE (Salvador). 04.02.97; Cad. 3, 1.

A TARDE (Salvador). Desfile MODAXÉ. Patrícia Portela. 24.02.97; Cad. 2, 2.

A TARDE (Salvador). Jovens dão lição de cidadania e repassam aprendizado a amigos. Cláudio Bandeira. 01.09.99.

ADORNO, Sérgio. Criança: a lei e a cidadania. In: A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio. Irene Rizzini (org.). Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993. p. 101-112.

ALAJMO, Marco. Des-informação e criança brasileira. Considerações críticas sobre comunicação e conhecimento. In: A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio. Irene Rizzini (org.). Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993. p. 67-79.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Os mal-entendidos da História do Brasil. In: Desorganizando o consenso: Nove entrevistas com intelectuais à esquerda. Fernando Haddad (org.). Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 49-65.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. O trato dos viventes. Formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALTHUSSER, Louis. Posições II. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

AMADO, Jorge. Capitães da Areia. 83.ed. Rio de Janeiro: Record, 1966.

AMADO, Jorge. Mar Morto. 73.ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

ARENDT, Hannah. Homens em tempos sombrios. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.

ARENDT, Hannah. A condição humana. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

ARENDT, Hannah. Origens do totalitarismo – Anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ARROYO JR., Raimundo. La miseria del milagre brasileño. s.l., 197?.

ATAÍDE, Yara D. B. de. Decifra-me ou devoro-te. História oral de vida dos meninos de rua de Salvador. São Paulo: Loyola, 1993.

ATAÍDE, Yara D. B. de. Joca: um menino de rua. São Paulo: Loyola, 1996.

- BALESTRERI, Ricardo. Direitos Humanos: Coisa de Polícia. Passo Fundo: CAPEC - Pater Editora, 1998.
- BALESTRERI, Ricardo. Direitos Humanos: coletânea de textos. Salvador: Projeto Axé; 1998. 124p. il.
- BALL, Stephen J. Mercados educacionais, escolha e classe social. O mercado como estratégia de classe. In: Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. Pablo Gentili (org.). Petrópolis: Vozes, 1995. p. 196-227.
- BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1991.
- BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BITTENCOURT, Ana Ribeiro de G. Longos serões do campo. Maria Clara Mariani Bittencourt (org. e notas). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. A educação brasileira e o direito. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.
- BOBBIO, N., MATTEUCI, N., PASQUINO, G. Dicionário de política. 4.ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, v. 2, 1992.
- BOBBIO, Norberto. Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BOBBIO, Norberto. L'età dei diritti. Torino: Einaudi, 1992.
- BOBBIO, Norberto. O Tempo da Memória: De Senectute e outros escritos autobiográficos. Rio de Janeiro: Campos, 1997.
- BORGES, Jeane. MODAXÉ. A griffe que resgata a cidadania. In: Guia Moda Bahia. Salvador: Entrelinhas Assessoria de Comunicação Ltda. Ano I, jul. 1997, p. 53-54.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas: Introdução, Organização e Seleção. 2.ed. São Paulo: Perspectivas, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. Razões práticas sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papius, 1996.
- BUCKLEY, Walter. A sociologia e a moderna teoria dos sistemas. São Paulo: Cultrix, Editora da USP, 1971.
- CALDEIRA, Jorge. A nação mercantilista. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- CAMÕES, Luiz. Os Luzíadas. São Paulo: Círculo do Livro S.A. 19??.
- CAMPBELL, Joseph. A imagem mítica. Campinas, SP: Papius, 1994.
- CAMPOS, Rogério C. A luta dos trabalhadores pela escola. São Paulo: Loyola, 1989.
- CAMURÇA, Marcelo. Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente/RJ: Estado e OGNs – uma parceria possível? Rio de Janeiro: FASE/IBASE/IDAC/ISER, 1994.
- CÂNDIDO DE CARVALHO, Marco A. C. Pedagogia de rua. Bahia: Análise & Dados, Salvador, v. 4, n. 4, mar. 1995, p. 89-100.
- CAPRA, Fritjof. Sabedoria incomum. Conversas com pessoas notáveis. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 1988.
- CARDOSO, Ruth Corrêa Leite. A trajetória dos movimentos sociais. In: Os anos 90: política e sociedade no Brasil. Evelina Dagnino (org.). São Paulo, 1994, p. 81-90.

- CARONE, Edgard. A República Nova (1930-1937). São Paulo: DIFEL, 1974.
- CARVALHO, Inaiá M^a. M., GONÇALVES ALMEIDA, Fernanda. Os jovens no mercado de trabalho. Brasília: Ministério do Trabalho, 1994.
- CASTEL, Robert. De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation. Précarité du travail et vulnérabilité relationnelle. In: Face à l'exclusion: le modèle français. Jacques Denzelet (edit.). Paris: Editions Esprit, 1991. p. 137-168.
- CASTEL, Robert. La précarité: transformations historiques et traitement social. In: De la Non-Intégration. Essais de Définition Théorique d'un Problème Social Contemporain. Marc-Henry Soulet. Fribourg: Éditions Universitaires Fribourg, 1994.
- CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à desfiliação. In Caderno CRH, n. 26-27, jan/dez. 1997. Salvador: Centro de Recursos Humanos-UFBA, p. 19-40.
- CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTORIADIS, Cornelius. As encruzilhadas do labirinto I. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1997.
- CASTRO ALVES, Antônio. Poemas de amor. São Paulo: Editora Civilização Brasileira S/A 1957.
- CASTRO ALVES, Antônio. Navio Negreiro. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1959.
- CASTRO, Reginaldo O. de. Direito dos pobres/Pobres Direitos ou Novos Modelos de Solidariedade Social. In: Portugal-Brasil Ano 2000. Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Coimbra: Coimbra Editora, 1999, p. 391-398.
- CERUTI, Mauro. O mito da consciência e o olhar do observador. In: O olhar do observador. Contribuições para uma teoria do conhecimento construtivista. Paul Watzlawich e Peter Krieg (orgs.). São Paulo: Editora Psy II, 1995; p. 31-55.
- CHAUÍ, Marilena. Prefácio. In: SADER, Eder; Quando novos personagens entram em cena: experiências, fatos e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- CLASTRES, Pierre. A sociedade contra o estado. 5 ed. – Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- COMPARATO, Fábio K. Desenvolvimento econômico e solidariedade para viver a democracia. In: Desorganizando o consenso: Nove entrevistas com intelectuais à esquerda. Fernando Haddad (org.) Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p.117-130.
- CONCLINI, Nestor G. Gramsci e as culturas populares na América Latina. Carlos Nelson Coutinho e Marco A. Nogueira (orgs.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988: 61-68.
- CONSTITUIÇÃO: República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.
- CONSTITUIÇÃO: República Federativa do Brasil. Pedro de Milanélio Provezane. São Paulo: Rideul, 1996.
- CORREIO DA BAHIA (Salvador): Gol de Placa, Márcia Luz, 14.09.99, 8.
- COSTA LIMA, Paulo. Ernst Widmer e o ensino de Composição Musical na Bahia. Salvador: FAZCULTURA/COPENE, 1999. 360 p. il.
- CUNHA, Eneida Leal. Negros e cidade em três tempos. In: IV Congresso Internacional ABRALIC. Rio de Janeiro, 1996.
- CURY, Carlos R. Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

DA MATTA, Roberto. A casa e a rua; espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: Os anos 90: política e sociedade no Brasil. Evelina Dagnino (org). São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 103-115.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 1959.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. In. Direitos Humanos: Coisa de Polícia. Ricardo B. Balestreri. Centro de Assessoramento a Programas de Educação para a Cidadania. Passo Fundo, Rio Grande do Sul: Pater Editora Ltda. 1992, p. 75-90.

DEHEINZELIN, Monique. Construtivismo, a poética das transformações. São Paulo: Editora Ática, 1996.

DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Benedito Silva (org.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

DOS ANJOS, Augusto. Obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

DOS SANTOS, Wanderley Guilherme. Globalização: convergências e exclusões. In: Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e a hegemonia global. Francisco de Oliveira e Maria Célia Paoli (orgs.). Núcleo de Estudos dos Direitos da Cidadania - NEDIC. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999, p. 163-176.

DOUGLAS, Mary. Pureza e perigo. Lisboa: Edições 70 Lda, 1991.

DREYFUS, Dominique. Vida do viajante: a saga de Luiz Gonzaga. São Paulo: Ed. 34, 1996.

DURKHEIM, Émile. La Sociologia y las Reglas del Método Sociológico. Santiago de Chile: Editorial "Cultura", 1937.

DURKHEIM, Emile. Sociologia, educação e moral. Lisboa: Rêz, 1991.

ECO, Umberto. Quando o outro entra em cena. In: Cinco escritos morais. Rio de Janeiro: Record, 1998, p. 91-102.

ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL. São Paulo-Rio de Janeiro: Encyclopædia Britannica do Brasil Publicações Ltda., 1982. V. 12; p. 6402-7.

ESTATUTO DA CRIANÇA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: 1990.

ESTATUTO DA CRIANÇA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Salvador: Criança Cidadã. Secretaria do Trabalho e Ação Social. Governo da Bahia; s.d.

FALEIROS, Vicente de Paula. Violência e barbárie. O extermínio de crianças e adolescentes no Brasil. In: A criança no Brasil de hoje: desafio para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993, p. 173-188.

FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez/Autores Asssociados, 1987.

FERREIRO, Emília (org.) Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. 10.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 23.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: Reflexões sobre alfabetização. Emília Ferreiro (org.). 23.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995, p. 42-63.
- FIBGE. Censo Demográfico – 1960: Bahia. V. 1: T. VIII. Rio de Janeiro, s.d.
- FIBGE. Censo Demográfico – 1991: Bahia. N. 17. Rio de Janeiro, 1994.
- FOLHA DE SÃO PAULO (São Paulo), 10.06.95, Caderno 1, p. 14.
- FOLHA DE SÃO PAULO (São Paulo), A vida no lixo. 18.06.99; 1.2. Opinião.
- FOLHA DE SÃO PAULO (São Paulo), Infância jogada no lixo. Luiz Caversan. 18.06.99; 1.2. Opinião.
- FOLHA DE SÃO PAULO (São Paulo), 31.10.99. 3.1.
- FORRESTER, Viviane. O horror econômico. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.
- FORUM Internacional de ONGs e Movimentos Sociais et alli. Tratados das ONGs. Aprovado no Fórum Internacional de Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais, no âmbito do Fórum Global. ECO 92. Rio de Janeiro: A 4 Mãos Ltda, s.d.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FRAGA F^o., Walter. Mendigos, moleques e vadios na Bahia do Século XIX. São Paulo: HUCITEC/Salvador: EDUFBA, 1996.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau. Registro de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. Revista FAEBA/Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação do Estado da Bahia - Ano 6, nº 7, jan/jun. Salvador: UNEB, 1997, p. 9-17.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão. Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. Pablo Gentili (org.). Petrópolis: Vozes, 1995, p. 77-108.
- GABRIELLI, José Sérgio e MENEZES, Wilson. Estrutura e Dinâmica do Mercado de Trabalho de Crianças e Adolescentes na Região Metropolitana de Salvador. Salvador: UFBA-UNICEF, 1999. In mimeo.
- GADOTTI, Moacir, TORRES, Carlos A. (orgs.) Educação popular: utopia latino-americano. São Paulo: Cortez/Editora da Universidade de São Paulo, 1994.
- GAZETA MERCANTIL (São Paulo), Prá que mentir. Guaraci A Alves de Souza, 14.12.91: 5.

- GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das minorias. In: Pedagogia da exclusão. Pablo Gentili (org.). Petrópolis: Vozes, 1995, p. 228-252.
- GERMANI, Gino. A cidade como mecanismo integrador. Revista Mexicana de Sociologia. V. XXIX, n. 3, s.l., jul/set. 1967.
- GERMANI, Gino. Aspectos teóricos de la marginalidad. Revista Paraguaya de Sociología, v. 9, s.l., 23, abr., 1972.
- GIBRAN, K. Gibran. O Profeta. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A. 1966.
- GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Editora Perspectiva S/A., 1974.
- GOFFMAN, Erving. A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1975.
- GOHN, Maria da Glória. História dos movimentos e lutas sociais. A construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 1995.
- GOHN, Maria da Glória M. Os sem-terra, ONGs e Cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização. São Paulo: Cortez, 1997.
- GOHN, Maria da Glória M. Teoria dos Movimentos Sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- GONÇALVES ALMEIDA, Fernanda. Educação para a marginalidade. A problemática do sistema de assistência ao menor. Salvador: 1982. 199 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 1982.
- GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GUIA PRÁTICO DE ANTROPOLOGIA: preparado por uma Comissão do Real Instituto de Antropologia da Grã-Bretanha e da Irlanda. São Paulo: Cultrix, 1973.
- HALL, Stuart. Identidade Cultural. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1997.
- HEISEMBERG, Werner e KRISHNAMURTI, J. Uivando como lobos. In: Sabedoria incomum. Conversas com pessoas notáveis. São Paulo: Editora Cultrix, 1988; p. 13-39.
- HELLER, Agnez. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Editora Pax e Terra S.A. 2.ed. 1985.
- HOBBSAWN, Eric. Era dos extremos. O breve Século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IBGE. Contagem da População, 1996. Rio de Janeiro: IBGE, 1997. 2 v.
- ISTO É. nº 1.541; 14.04.99, p. 71-72. São Paulo: Editora Três.
- IVO, Anete B. L. A violência muda: notas sobre o Estado e a cidadania dos trabalhadores rurais. In: Força de Trabalho e Emprego. Salvador: SUTRAB/SINE, v. 1, n. 5, 1985.
- IVO, Anete B. L. Agricultura Baiana: tempos e espaços. In: Caderno CRH. Salvador, n. 6, 1987.
- KANT, Immanuel. A paz perfeita e outros opúsculos. Lisboa: Edições 70, Ltd. 1992.
- KANT, Immanuel. Crítica da Razão Pura. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações S.A. 9.ed. 19??
- KURZ, Robert. Os últimos combates. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.
- LA ROCCA, Cesare de Florio. Continua Valendo!... In: Direitos Humanos: coletânea de textos. Salvador: Projeto Axé: 1998. 124 p. il.

- LEI Nº. 6.697, de 10 de outubro de 1979 – Código de menores. In: Diário Oficial da União (Brasília), 11.10.79, nº. 196.
- LELLO UNIVERSAL. Novo Dicionário Encyclopédico Luso-Brasileiro. Porto: Lello e Irmão, 1977.
- LEONELLI, Vera, MACEDO, Marle. CAPPI, Riccardo. O olhar do Axé sobre a cidadania. Salvador: Projeto Axé, 1997.
- LEONELLI, Vera. Introdução. In Direitos Humanos: coletânea de textos. Salvador: Projeto Axé: 1998. 124 p. il.
- LEONELLI, Vera. Os Direitos Humanos: conceitos básicos, evolução histórica e instrumentos. In: Direitos Humanos: coletânea de textos. Salvador: Projeto Axé, 1998, 124 p. il.
- LEWIS, Oscar. La cultura de la pobreza. In: Pensamiento Crítico, n. 7, s.l., ago. 1967.
- LINTON, Ralph. O Homem: uma introdução à antropologia. 6.ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1968.
- MACÊDO, Márcia. Relações de Gênero: articulando: igualdade, qualidade e diferenças. In: Direitos Humanos: coletânea de textos. Salvador: Projeto Axé, 1998. p. 53-57.
- MACEDO, Marle. Ações complementares à escola. In: Sabia Sabiá? (Cartilha de apoio aos monitores). Projeto Axé, OIT, MOC, UNICEF. Salvador: Projeto Axé, 1998, 124 p. il.
- MACHADO, Antonio. Poesia y Prosa. Antologia. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colibri, 1992.
- MACHADO, Roberto. Introdução. In: Microfísica do Poder. Michel Foucault. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1979.
- MANACORDA, Mario A. O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1970.
- MANACORDA, Mario A. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- MARX, Karl. Miséria da Filosofia. Resposta à Filosofia da Miséria do Senhor Proudhon (1847). Porto: Publicações Escorpião, 1976.
- MATTOSO, Kátia M. de Queirós. Bahia, Século XIX. Uma província no Império. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- MESSIAS, Gilson Santiago. PMBA X Axé Uma Parceria Vitoriosa. In: Direitos Humanos: coletânea de textos. Salvador: Projeto Axé: 1998. 124 p. il.
- MINISTÉRIO DO TRABALHO. Diagnóstico preliminar dos focos do trabalho da criança e do adolescente no Brasil. Brasília: Mtb, 1996.
- MORIN, Edgar. O método IV. As ideias. Mira-Sintra: Publicações Europa-América LDA, 1992.
- MORIN, Edgar. Cultura – Conhecimento. In: O Olhar do observador. Contribuições para uma teoria do conhecimento construtivista. Paul Watzlawich e Peter Krieg (orgs.). São Paulo: Editora Psy II, 1995; p. 71-80.
- MORIN, Edgar. O método I. A natureza da natureza. 3.ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, LDA, 1997.
- MORIN, Edgar. Amor, poesia, sabedoria. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- MORIN, Edgar. Entrevista a François L'Yvonnet. Nouvelles Clées. Gordes: Printemps, 1999, n. 21, p. 12-17.
- MURICY, Marília. Parceria a Serviço dos Direitos. In: Direitos Humanos: coletânea de textos. Salvador: Projeto Axé, 1998. 124 p. il.

- MUZIO, Gabriele. A globalização como estágio de perfeição do paradigma moderno: uma estratégia possível para sobreviver à coerência do processo. In: Os sentidos da democracia: política do dissenso e a hegemonia global. Francisco de Oliveira e Maria Célia Paoli (orgs). Estudos dos Direitos da Cidadania. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999, p. 133-161.
- NOVA, Caubi. Os Bons e os Perversos na História do Brasil. In: Direitos Humanos: coletânea de textos. Salvador: Projeto Axé; 1998. 124 p. il. p. 39-42.
- ORTEGA Y GASSET, Jose. El Espectador. Madrid: Biblioteca Nueva, 1966.
- PAGLIARO, Heloisa. Mortalidade por violências e acidentes em adolescentes no município de São Paulo. In: Anais do X Encontro Nacional de Estudos Populacionais. ABEP, v. 3. Caxambu, MG, 1996, p. 1507-1518.
- PARK, Robert. Human migration and the marginal man. The American Journal of Sociology, v. 33, n. 6, s.l., maio, 1928.
- PAVAN, Rui. Rompendo Preconceitos. In: Direitos Humanos: coletânea de textos. Salvador: Projeto Axé; 1998. 124 p. il.
- PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária Ltda: 15ª ed. 1987.
- PILOTTI, F. e RIZZINI, I. A (des)integração na América Latina e seus reflexos sobre a infância. In: A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio. Irene Rizzini (org.). Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1993, p. 41-66.
- POMMAR. Adolescentes do Axé fazem moda e decoração. In: Encarando a exploração. Recife: Partners of the Americas/POMMAR-USAID. Série POMMAR; abril, 1996: p. 36-41.
- RAMOS, Alba R. N.; GONÇALVES ALMEIDA, Fernanda. Cadastro de famílias a serem beneficiárias do Programa de erradicação do trabalho infantil na área rural da região sisaleira do Estado da Bahia. Salvador: CRH-UFBA/SETRAS, 1997.
- RATNER, Carl. A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- REIS, João José. Um balanço dos estudos sobre as revoltas escravas da Bahia. In: Escravidão e invenção da liberdade. Estudos sobre o negro no Brasil. João José Reis (org.). São Paulo: Brasiliense/CNPq, 1988, p. 87-140.
- REVISTA VEJA. São Paulo: Editora Abril, edição 1.576, ano 31, n. 49, 9 de dezembro de 1998.
- RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a evolução e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RIBEIRO, João Ubaldo. Viva o povo brasileiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- RIZZINI, Irene. Deserdados da sociedade: os meninos de rua da América Latina. Rio de Janeiro: USU, Editora Universitária, 1995.
- ROCHA, Carmem Lúcia A. Os direitos de cidadania no Brasil, no Mercosul e na Comunidade de Língua Portuguesa. In: Portugal-Brasil Ano 2000. Boletim da Faculdade de Direito. Universidade de Coimbra. Coimbra: Coimbra Editora, 1999, p. 411-459.
- SÁ BARRETO, Vanda. A questão racial: realidade social, representações, estereótipos, violência e racismo. In: Sabia Sabiá? Ações complementares à escola (Cartilha de apoio aos monitores). Projeto Axé, OIT, MOC, UNICEF. Salvador: Projeto Axé, 1998, 124 p. il. p. 43-49.

- SADER, Eder. Quando novos personagens entram em cena: experiências, fatos e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SARAMAGO, José. Ensaio sobre a cegueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SOULET, Marc-Henry. De la Non-Intégration. Essais de Définition Théorique d'un Problème Social Contemporain. Fribourg: Éditions Universitaires Fribourg, 1994.
- SOUZA SANTOS, Boaventura. Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SOUZA SANTOS. Boaventura de. Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SOUZA SANTOS, Boaventura de. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e a hegemonia global. Francisco de Oliveira e Maria Célia Paoli (orgs.). Núcleo de Estudos dos Direitos da Cidadania – NEDIC. Petrópolis: Vozes; Brasília:NEDIC, 1999; p . 83-129.
- SOUZA, Guaraci A Alves de. Padrões de sucessão das gerações. Persistências e mudanças históricas. In: X Encontro Nacional de Estudos Populacionais. São Paulo, 1996.
- SOUZA, Guaraci A. Alves de. Sucessão das gerações na Bahia: reencontro de uma totalidade esquecida. São Paulo, 1996. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.
- SPOSITO, Marília Pontes. A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 1993.
- STONEQUIST, Everest. The problem of the marginal man. The American Journal of Sociology, v. 41, n. 1, s.l., jul., 1935.
- TAPIOCA, Ruy Reis. A república dos bugres. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever. Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Editora Ática S.A. 1995.
- TELLES, Vera da Silva. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: Os anos 90: política e sociedade no Brasil. Evelina Dagnino (org.). São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 91-102.
- TOURAINÉ, Alain. La voix et le regard. Paris: Seuil, 1978.
- TOURAINÉ, Alain. Le retour de l'acteur. Paris, Fayard, 1984.
- UNESCO, FAURE, Edgar. Aprender a ser. Lisboa: Livraria Bertrand, Difusão Européia do Livro. Venda Nova, 1972.
- UNI BAHIA. O rastro da violência em Salvador. Mortes violentas de residentes em Salvador, 1997. UNI/ UNICEF/UFBA. Salvador: UFBA, 1998.
- UNICEF. Distintos olhares da cidadania. Salvador: UNICEF, 1998.
- VEKEMANS, R. e FUENZALIDA, I. El concepto de marginalidad. In: DESAL. Marginalidad en América Latina. Barcelona: Herder, 1969, p. 15-63.
- VERGER, Pierre F. Lendas Africanas dos Orixás. 4.ed. Salvador: Corrupio, 1997. 96 p. il.
- VERGER, Pierre F. Orixás. Salvador: Corrupio, 1997.
- VON GLASKERSFELD, Ernest. Adeus à objetividade. In: O olhar do observador. Contribuições para uma teoria do conhecimento constitutivista. Paul Watzlawich e Peter Krieg (orgs.). São Paulo: Editora Psy II, 1995, p.17-29.

- WEBER, Max. *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*. Firenze: Sansoni Editore, 1972.
- WEBER, Silke (org.). *Democratização, educação e cidadania: caminho do governo Arraes (1987-1990)*. São Paulo: Cortez, 1991.
- XIBERRAS, Martine. *Les théories de l' exclusion: pour une instruction de l'imaginaire de la déviance*. Pref. De Julian Friend. 3.ed. Paris: Meridiens Klincksieck, 1994.
- XIBERRAS, Martine. *As teorias da exclusão: para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- YOUNG-BRUEHL, Elizabeth. *Por amor ao mundo. A vida e a obra de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.
- ZALUAR, Alba. *Cidadãos não vão ao paraíso*. São Paulo: Ed. Escuta; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1994.

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS CONSULTADOS

ATA do Centro Projeto Axé de Defesa e Proteção à Criança e ao Adolescente da apresentação, discussão e aprovação do Estatuto, em 07 de junho de 1994. Projeto Axé. Salvador, 1994.

BIANCHI DOS REIS, Ana Maria. Áreas de Atuação. Salvador: Projeto Axé, 1993.

BIANCHI DOS REIS, Ana Maria. O Axé da Bahia. Salvador: Projeto Axé, 1993.

BIANCHI DOS REIS, Ana M. et alli. Elementos para sistematização da proposta teórica e da prática pedagógica do Axé. Salvador: Axé, 1997. In mimeo.

CÂNDIDO DE CARVALHO, Marco A. Pedagogia de Rua: princípios extraídos de uma análise da prática. Projeto Axé, "Áreas de Atuação". Salvador: 1997, p. 16-31.

CÂNDIDO DE CARVALHO, Marco A. A lógica do desejo na dinâmica do encaminhamento. Projeto Axé, "Áreas de Atuação". Salvador: 1997, p. 33-47.

CAPPI, Riccardo. A assessoria jurídica no Projeto Axé. Uma proposta de sistematização. Salvador: Axé, dez. 1995; in mimeo.

CERQUEIRA, Fernando. Projeto para Implantação de Atividades e Cursos Musicais na Coordenação de Cultura do Projeto Axé. Salvador: Projeto Axé; 199? In mimeo.

CIVININI, N.; PERONI, A.; DE OLIVEIRA, T. C., MODAXÉ. Salvador: Axé, 199?.

DIREITOS HUMANOS: COLETÂNEA DE TEXTOS. Salvador: Projeto Axé, 1998. 124 p. il.

ESTATUTO do Centro Projeto Axé de Defesa e Proteção à Criança e ao Adolescente de Rua. Salvador: Projeto Axé, 1995.

FERREIRA, Juca. Projeto Erê. Projeto Axé. Educação para a cidadania. Salvador: Axé, 199?. In mimeo.

FOLDER – Salvador: Axé, 1997 (A).

FOLDER – Salvador: Axé, 1997 (B).

FOLDER – Salvador: Axé, 1997 (C).

FOLDER – Salvador: Axé, 1998 (A).

FOLDER – Salvador: Axé, 1998 (B).

FOLDER – Salvador: Axé, 1998 (C).

FOLDER – Salvador, 1999.

FUND. RAISING. – Salvador: Projeto Axé, 1997.

LA ROCCA, Cesare de Florio. Histórico. Salvador: Centro Projeto Axé de Defesa e Proteção à Criança e ao Adolescente, 19? In mimeo.

LEONELLI, Vera. A defesa de direitos no Axé, 1995. Salvador: Projeto Axé, Book, 199?.

MACEDO, Marle. Projeto de implantação de uma escola de dança no Axé. Salvador: Axé, 199?

MACEDO, Marle. Proposta para definição de uma política estética e cultural do Axé. Salvador: Axé, 1998. In mimeo.

MACEDO, Marle. Setor de Arte, Estética e Cultura no Axé. Salvador: Axé, 1998. In mimeo.

OS MENINOS DO AXÉ: Caminhos... Salvador: Axé, 1997; In mimeo.

PERFIL INSTITUCIONAL. Salvador: Axé, 1999.

PROJETO AXÉ. Meninos que vivem nas ruas de Salvador. Mapeamento e Contagem. Salvador: Axé, 1993.

PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DE UMA ESCOLA DE DANÇA USINA DE DANÇA NO AXÉ. Salvador: Axé, 199? In mimeo.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS. Salvador: Axé, 1997.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS. Salvador: Axé, 1998.

RELATÓRIO DO CUSTO MENSAL POR UNIDADE. Projeto Axé. Salvador: Axé, 1997.

RODRIGUES, Eliane. Experiência de trabalho com famílias no Projeto Axé. Salvador: Axé, 199?. In mimeo.

Axé. SABIA SABÍÁ? AÇÕES COMPLEMENTARES À ESCOLA (Cartilha de apoio aos monitores). Projeto Axé, OIT, MOC, UNICEF: Salvador: Projeto Axé, 1998.

VILLANOVA, Valda. Projeto Axé. Síntese da proposta. Salvador: Projeto Axé, 1993. In mimeo.

MÚSICAS:

VERDI, Giuseppe. Nabucco-Chorus of Prisoners. Opera Favourites “Chorus” – Verdi, Donizetti, Glinka. Ljubljana Symphony Orchestra & Chorus Tring. International PLC. Manufactured in the EEC: s.d.

VIANNA, Herbert. SKA. Paralamas do Sucesso. Arquivo. Guarulhos: EMI, 1994.

Este livro foi publicado
no formato 180 x 250 mm
miolo em papel 75 g/m²
tiragem 500 exemplares
Impresso no Setor de Reprografia da EDUFBA
Impressão de capa e acabamento:
Bureau

Esta obra destina-se a todas as pessoas que se interessam e se dedicam à área da infância e da adolescência em situação de risco.

Fernanda Maria Gonçalves Almeida é pioneira na Pós-Graduação / UFBA em estudar a vulnerabilidade infanto-juvenil nacional. Sua dissertação de Mestrado (1982) analisou a situação do atendimento do adolescente infrator na cidade de Salvador, e seu trabalho de Doutorado (2001), agora em 2ª edição, reúne suas reflexões teóricas, baseadas na sua práxis pedagógica de intervenção.

A autora oferece uma excelente oportunidade para compartilharmos o aprendizado no Projeto Axé, instituição que tem como horizonte a “pedagogia do desejo”, uma aposta no “sonho possível” de Paulo Freire, fruto dos movimentos sociais.

O presente estudo aprofunda a compreensão do cenário social brasileiro e a prática educativa comprometida com a separação das desigualdades.

*Prof.ª. Dr.ª. Joseania Miranda Freitas
Depto. de Museologia / FFCH
Programa de Pós-Graduação em Educação
FACED / UFBA*

ISBN 85-232-0259-5



9 788523 202590 >