
LINCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MARCIO CUSTÓDIO DE OLIVEIRA

**ANUM NÃO CANTA EM GAIOLA: ESTUDO
SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO
EM ARTE-CULTURA E PRIVAÇÃO DE
LIBERDADE**



Rio Claro
2015

MARCIO CUSTÓDIO DE OLIVEIRA

ANUM NÃO CANTA EM GAIOLA: ESTUDO
SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO
EM ARTE-CULTURA E PRIVAÇÃO DE
LIBERDADE

Orientador: Romualdo Dias

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de
Licenciado em Pedagogia.

Rio Claro

2015

370 Oliveira, Marcio Custódio de
O48a Anum não canta em gaiola : estudo sobre as relações entre
educação em arte e cultura e privação de liberdade / Marcio
Custódio de Oliveira. - Rio Claro, 2015
113 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro
Orientador: Romualdo Dias

1. Educação. 2. Arte-educação. 3. Arte-cultura. 4. Medida
socioeducativa. I. Título.

Dedico

aos jovens negros e favelados
mortos nas guerras urbanas,
vítimas da violência policial,
do envenenamento das drogas,
da falta de perspectiva, em outras palavras,
do plano de extermínio
promovido pelas elites e pelo Estado.
Dedico principalmente ao jovens
que ainda sobrevivem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço á minha mãe Alice e meu finado pai Antônio por me colocarem no mundo, aos meus irmãos que compartilharam minha infância e ao mundo por me ensinar a viver.

Agradeço aos meus Mestres: Pinguim, Gato Preto e Gato Góes por me mostrarem os fundamentos da artimanha.

Agradeço à Doné Oyacy, Tata Quejesse e toda a família quilombola por me fortalecer a cada dia.

Agradeço a Elis por me convencer a estudar e principalmente por ser a companheira de todos os momentos.

Agradeço ao Professor Romualdo por me ajudar a enxergar melhor as potencialidades e a necessidade da educação.

E agradeço a todos os amigos e parentes que de alguma forma contribuíram em toda a minha caminhada.

*Anum não canta e gaiola
Nem bem dentro, nem bem fora,
Só canta em formigueiro
Quando vê formiga fora.
(Cantiga de capoeira – Domínio Público)*

RESUMO

Este estudo buscou compreender traços da trajetória histórica e filiações teóricas na construção da Fundação CASA, logo, no significado da privação de liberdade em *medidas socioeducativas*. A partir disto, refletimos sobre o modo como as práticas educacionais artístico-culturais, aparecem enquanto elementos desestabilizadores da ordem, confrontando e sendo confrontadas pela lógica persecutória, comportamentalista e punitiva, inerentes ao ambiente carcerário. Neste contexto, a pesquisa investigou a tensa relação entre o *canto do anum* e as *gaiolas*, ou seja, a educação em arte-cultura e a privação de liberdade. Para tanto, realizamos um estudo bibliográfico que colocou em diálogo: documentos institucionais como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE e Regimento Interno da Fundação CASA; com produções teóricas que permitiram a reflexão e auxiliou na compreensão da complexidade destas relações como, Loïc Wacquant, Michel Foucault e Roberto da Silva, sobre o sistema carcerário; Stuart Hall, Frantz Fanon e Muniz Sodré, sobre identidade cultural e cultura negra; Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos sobre educação, e por fim, nossas memórias enquanto arte-educador que, há mais de dez anos, atua diretamente com adolescentes em diversas unidades desta instituição. Enfim, buscamos responder a inquietação central deste trabalho: Como se dão os movimentos de captura e esquiva entre arte-cultura e privação de liberdade? Com a intenção de contribuir com processos de reflexão e construção de práticas educacionais direcionadas aos adolescentes encarcerados.

Palavras chave: Arte-educação. Arte-cultura. Medidas Socioeducativas. Privação de Liberdade.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.	07
2. CAPÍTULO 1 – O Lamento: Sobre as necessidades do filho que chora e a mãe não vê	12
2.1. Crianças e adolescentes: aspectos históricos dos movimentos de captura e esquivas	14
2.2. O pós abolição: a continuidade dos sistemas de controle social e de resistências populares	25
3. CAPÍTULO 2 – A Guerra: A realidade que nos cerca: a injustiça aos pobres e a paz dos ricos.	36
3.1. As ausências e presenças do Estado numa guerra civil camuflada	39
3.2. De FEBEM à Fundação CASA: filiações teóricas, práticas institucionais e movimentos artísticos de esquiva.	50
4. A Festa: o canto do anum e a ruptura das gaiolas.	64
4.1. Trajetória de arte-educador na FEBEM e Fundação CASA.	76
4.2. Relatos de uma experiência positiva do canto do anum.	79
4.2.1. Liberdade de expressão I: Eu falo o que quero, a elaboração de discursos críticos nas oficinas de rádio	79
4.2.2. Liberdade de expressão II: Processos de (re)construção da identidade cultural de jovens negros nas oficinas de vídeo.	86
4.2.3. Liberdade de expressão III: Nem tudo o que balança cai – libertando o corpo e a alma nas oficinas de capoeira.	95
5. Considerações em encerramento provisório	106
6. REFERÊNCIAS	110

1. INTRODUÇÃO

Nosso envolvimento com o tema desta pesquisa iniciou-se a partir da experiência em diversas oficinas artístico-culturais realizadas na Fundação Estadual do Bem estar do Menor – FEBEM, e atual Fundação Centro de Atendimento Sócio Educativo ao Adolescente – CASA, a partir do ano de 2000. Nestas oficinas, trabalhamos com as linguagens de capoeira, dança, percussão, artes plásticas, história em quadrinhos, audiovisual, locução de rádio, literatura e grafite, com público masculino e feminino.

Esta experiência profissional nos permitiu observar que algumas realidades se repetiam e se reproduziam nas diversas unidades em que trabalhamos, bem como em outras, as quais tomamos conhecimento a partir de relatos de colegas arte-educadores em reuniões de equipe, ou em registros realizados por ONGs. Sobre estas realidades, podemos apontar a reprodução de um sistema punitivo instituído, que por vezes era reproduzido entre o corpo funcional, assim como, entre os adolescentes. Onde as relações se tornam constantes disputas por poder, sobretudo de domínio do espaço.

Em meio a estas relações, as atividades de arte-cultura se encontravam em um campo tenso de atuação. Era nítida a desconfiança, o medo e a descrença, sobre o trabalho artístico, por parte das equipes multiprofissionais. Havia, no entanto, uma grande receptividade por parte dos adolescentes, ainda que a princípio, a desconfiança se apresentava como critério primeiro até chegar à aceitação.

Além do trabalho desenvolvido através das oficinas artístico-culturais, também exercemos o papel de Agente Educacional em um centro de gestão compartilhada. Esta atribuição, por sua vez, é de uma complexidade diferente que a de um arte-educador, pois o trabalho não se restringe a desenvolver as atividades em sala de aula. É de responsabilidade deste profissional, compor a equipe de referência multiprofissional que atua na medida socioeducativa do adolescente.

Resumidamente, isto exige o acompanhamento no ensino formal, educação profissional, atividades esportivas e de arte-cultura, além disso, atualizar a pasta pedagógica individual do adolescente, onde consta sua trajetória escolar e educacional, como um todo, dentro e fora da Fundação; e ainda discutir o caso dos adolescentes referidos e escrever os respectivos relatórios, sobre o cumprimento da medida, que devem ser entregues ao representante do poder judiciário.

Se por um lado, os arte-educadores de um modo geral atuam na condição de parceiros da instituição; por outro, ao assumir o papel de agente educacional, passamos a atuar como parte da equipe da Fundação. Este também é um campo tenso, ainda mais para alguém que tem uma formação artística que não se enquadra nos limites carcerários institucionais.

De todo modo, enquanto atuávamos neste cargo, procurávamos propor diversos projetos. Entre eles: a criação de uma rádio interna, projeto de eventos mensais com presença de artistas convidados, de formação de professores e outros. Contudo, todas as ideias que fogem a rotina estabelecida neste contexto, encontram barreiras para sua efetivação, assim, alguns projetos foram realizados a partir de um grande esforço pessoal, sem apoio ou recurso, ainda assim, foram logo podados pela estrutura institucional.

Frente as situações expostas, este estudo buscou compreender traços da trajetória histórica e filiações teóricas na construção da Fundação CASA, logo, no significado da privação de liberdade em *medidas socioeducativas*. A partir disto, refletimos sobre o modo como as práticas educacionais artístico-culturais, aparecem enquanto elementos desestabilizadores da ordem, confrontando e sendo confrontadas pela lógica persecutória, comportamentalista e punitiva, inerentes ao ambiente carcerário. Neste contexto, a pesquisa investigou a tensa relação entre o *canto do anum* e as *gaiolas*, ou seja, os movimentos de captura e esquiva entre a educação em arte-cultura e a privação de liberdade.

Os capítulos deste trabalho estão divididos em três partes orientados pelas dimensões da vivência segundo Romualdo Dias (2013), a sobrevivência, a convivência e a revivência. Relacionamos com os três aspectos fundamentais da cosmovisão afro-ameríndia analisados encontrados nos estudos de Elis Regina Feitosa do Vale (2012), o lamento, a guerra e a festa.

Assim, a primeira parte da pesquisa, é o momento ao qual nos atentamos à primeira dimensão da vivência, a sobrevivência. Esta dimensão está ligada ao campo das necessidades e a ordem natural das coisas, assim como a fome, que deve ser saciada. No entanto, o problema da fome nas sociedades estratificadas, deixa de ser uma necessidade natural e passa a ser consequência das desigualdades sociais. Neste caso, a necessidade de sobrevivência pode provocar a denúncia destas desigualdades, quando o *lamento* do oprimido se torna um *grito*

que ecoa e precisa encontrar ouvidos sensíveis e solidários, este grito é o que chamamos de lamento-guerreiro, a expressão da indignação e do inconformismo.

Nesta perspectiva, buscamos estruturar uma contextualização das medidas legais e institucionais, atento aos processos que influenciaram na construção das atuais medidas socioeducativas. Basicamente, tratou-se de um levantamento histórico e documental, onde estudamos as *gaiolas*, ou movimentos de captura, presentes na história da criança e adolescente no Brasil desde a colonização, como a escravidão dos negros, catequização dos indígenas, assistencialismos cristãos e infantilização destes seguimentos sob a ótica da tutela da Igreja/Estado.

E também os movimentos de esquivas como as denúncias e lutas antiescravagistas, e em defesa da criança e adolescentes que culminaram em leis como do “Ventre Livre”, até o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e de instituições como a Fundação CASA, com atenção aos *cantos de anum*, as esquivas artístico-culturais que influenciaram nestes processos, como a capoeira, que se caracterizam como estratégias de lamento-guerra-festeiras (VALE, 2012).

Deste modo, a história nos mostrou que estas capturas e esquivas se configuraram em embates pela continuidade e/ou pelo fim de mecanismos de dominação. Nesta perspectiva, observamos por um lado o surgimento do ECA como um grande advento que veio a confrontá-las, porém fadado às limitações legalistas; e por outro a permanência impregnante de ideologias no senso comum e presentes, ainda hoje, no discurso e na prática de diversos profissionais que atuam na área das medidas socioeducativas.

Referimo-nos a ideologias racistas, que embora tenham origens ainda na era colonial, foram intensificadas com o processo de industrialização que trazia consigo toda a promessa do progresso, da civilização e da liberdade econômica. Assim, o sistema capitalista (sobretudo no continente americano) apropriou-se do racismo feudal e escravagismo para manter as hierarquias sociais que garantissem o fortalecimento de uma elite economicamente superior, em detrimento de uma classe social nitidamente discriminada pela raça.

Com isto, procuramos dar voz aos lamentos e indignações da população negra que teve sua história distorcida pelos registros oficiais, e aos internos da Fundação CASA, em sua maioria negros, que de um modo geral não têm como se expressar, trazendo a tona denúncias de uma realidade ocultada pela estrutura institucional.

Em seguida, dedicamo-nos à segunda dimensão da vivência, a convivência. Esta por sua vez atua no campo da realidade. Assim, procuramos mostrar o retrato atual da sociedade em termos das políticas públicas sociais e criminais, onde há a nosso ver um nítido campo de guerra, com grave índice de mortes e de estratégias de eliminação das forças de grupos sociais oprimidos, assim como ao longo de toda a história pesquisada no primeiro capítulo.

Nesta perspectiva, estudamos os dados de violência, pobreza, políticas e os textos institucionais confrontando com nossa experiência profissional na Fundação e com produções teóricas que nos auxiliaram numa reflexão aprofundada para a compreensão da complexidade destas relações. Bem como, consideramos a falta de oportunidades no mercado de trabalho e sobretudo a pobreza, como forjam no seio da sociedade neoliberal, consumistas em potencial, porém, sem condições reais para o consumo. Assim, surge um contínuo contingente de jovens infratores que, além dos motivos de sobrevivência, como saciar a fome, se apegam às formas ilegais de aquisição de bens, muitas vezes motivados pelas ilusões do consumo.

Como forma de controle da ordem social vigente o sistema repressivo investe no acautelamento desta população (WACQUANT, 2012), que por sua vez, acaba por ter poucas possibilidades e caminhos a seguir. Estes caminhos caracterizam-se pela reincidência, e/ou morte prematura e não se tratam meramente de escolhas, mas sim de possibilidades impostas socialmente, em detrimento das alternativas que lhes foram restringidas. Tudo isto faz parte de um plano de extermínio da juventude negra e favelada, nesta guerra social.

É importante frisar que o termo *extermínio da juventude negra e favelada* foi difundido a partir das denúncias do movimento negro e refere-se a todas as questões que impedem esta população de encontrar possibilidades reais de fazer escolhas que possam lhe tirar do caminho da morte prematura por assassinato e overdose de drogas; e/ou do caminho da morte em vida, no caso daqueles que sobrevivem entre décadas reincidindo do sistema carcerário, ou como moradores de rua, viciados em drogas e álcool, entre outros fatores que podemos caracterizar como ausência de vida digna. Estas denúncias foram intensificadas desde o Encontro Nacional de Entidades Negras em 1991, mas foram formalmente registradas apenas em 2012 na relatoria do evento: *Juventude Negra, Juventude Viva: Diálogos Governo e Sociedade Civil*. (BRASIL, 2012)

Assim, ao compreender o sentido das políticas repressivas e o sistema carcerário na sociedade capitalista, e direcionando este olhar para as medidas socioeducativas de privação de liberdade, sobretudo realizadas na Fundação CASA – SP; verificamos a potencialidade transformadora e libertadora da arte, como forma de luta-festiva, tema ao qual nos atemos a falar com mais ênfase no capítulo seguinte.

Deste modo, o último capítulo fala sobre a terceira dimensão da vivência, a revivência. Esta, ligada às possibilidades, ao pensamento/ação, à criatividade, à festa, à alegria de viver e à continuidade. Assim, confrontamos nossos estudos com nossas memórias enquanto arte-educador que, há mais de dez anos, atua diretamente com adolescentes em diversas unidades desta instituição. Questionando e propondo temas referentes as práticas educativas nas medidas socioeducativas de privação de liberdade.

Afinal, após o advento do ECA e do SINASE, o olhar direcionado ao tratamento destes jovens indica providências de garantia de direitos, numa perspectiva socioeducativa em detrimento das medidas meramente sancionatórias. Contudo, a perspectiva legal não dá conta de modificar a perspectiva paradigmática da sociedade, bem como das instituições e, sobretudo, dos funcionários que as movem, ou as fazem estáticas.

A partir destes pressupostos, bem como das diversas experiências realizadas em aulas de arte-cultura, constatamos sua potencialidade como alimento da esperança, alegria, liberdade e sobretudo, como apontamento de caminhos que distanciam-se da trajetória marcada pela pobreza (material/espiritual/intelectual), criminalização, e morte precoce de jovens em conflito com a lei. Com isto pretendemos contribuir com processos de reflexão e construção de práticas educacionais direcionadas à esta população específica.

2. Capítulo 1 – Lamento: Sobre as necessidades do filho que chora e a mãe não vê.

O homem na estrada recomeça sua vida
 Sua finalidade, a sua liberdade
 Que foi perdida, subtraída
 E quer provar a si mesmo
 que realmente mudou
 Que se recuperou
 Não olhar para trás
 Dizer ao crime nunca mais
 Pois sua infância
 Não foi um mar de rosas não
 Na FEBEM, lembranças dolorosas então...
 (RACIONAIS MC'S, 1992)

A história do Brasil é lamentável e indignante. Há certos fatos imperdoáveis com os quais não podemos nos conformar, como veremos ao longo deste capítulo. Afinal, os colonizadores ainda estão no poder e por consequência desta continuidade histórica, os povos oprimidos sobrevivem, resistem e seguem lutando. Assim, a árdua sobrevivência não é apenas motivo de lamento, também é motivo de festa, pois sobreviver é manter-se vivo e seguir na luta. Portanto, a luta é o meio de sobrevivência que coloca oprimidos na posição de guerreiros. Logo, é assim, através da luta que se dão os *movimentos de captura e esquiva* que dinamizam a história, entre as *gaiolas* e o *canto do anum*.

A sobrevivência, por sua vez, é uma dimensão da vida ligada às necessidades e à ordem natural das coisas, assim como a fome que deve ser saciada. O que nos faz lembrar o ditado: *quem não chora não mama*. A fome é atormentadora, dói. O choro demonstra ao mundo exterior a necessidade provocada pela *falta de*, pela negligência, ou pela opressão.

(...) a sobrevivência, se refere à leitura dos sentidos atribuídos aos esforços de garantia das condições materiais de vida, tanto para os indivíduos quanto para os grupos. Nesta esfera interpretamos os sinais, encontrados nas práticas e nas experiências dos movimentos sociais, referentes aos modos de sobreviver. (DIAS, 2013, p. 5-6)

Neste caso, a necessidade de sobrevivência pode provocar a *denúncia*, quando o lamento do oprimido ultrapassa sua condição de *choro* a pedido de tutela e se torna um *grito* que desvela e ecoa. E que precisa encontrar ouvidos sensíveis e

solidários a esta dor, motivo pelo qual os grupos se organizam em movimentos de luta social.

Nesse sentimento afro-ameríndio em meio às “enfermidades”, é o que podemos dizer de um **lamento** diante de toda esta predação branco-ocidental operacionalizada pela eficácia das articulações entre eixos de opressão de classe, de raça-etnia, de gênero e de geração. (VALE, 2012, p. 53 g.n.)

Estas palavras correm o risco de serem julgadas como panfletárias por uma elite intelectual que procura limitar e atacar a elaboração de “epistemologias viscerais”, aquelas que emanam dos sentimentos e sentidos, passam por estágios de reflexão e ajudam a melhor compreender o que nos é sensível, de modo que não há imparcialidade no discurso, mas sim uma leitura de mundo a partir da razão que nos toca, não apenas na mente que é uma pequena parte do corpo, mas em todo ele. Sobre estes conflitos na produção de conhecimentos acadêmicos, chamamos atenção para a questão do epistemicídio:

(...) epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc.

É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta. Sendo, pois, um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/ normalizar e matar ou anular. É um elo de ligação que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

Assim, nossa produção de conhecimento tem uma politicidade definida e declarada, de modo que partem da necessidade e da sobrevivência do pensamento de grupos afetados em suas peculiaridades e formação. E que, na maioria absoluta das vezes não tiveram espaços e vozes para gritar. Trata-se de um espaço de sobrevivência e de descolonização do pensamento.

Nesta perspectiva, gritaremos nestes escritos outras narrativas frente às histórias mal contadas e frente aos murmúrios provocados pelas dores famintas. Fome de mundo peculiar por parte dos adolescentes que, neste momento, agonizam em sistemas de privação de liberdade. E que, por consequências de uma construção

sócio/histórica, não cessam de chegar a cada dia para serem internados em todo o Estado de São Paulo em unidades da Fundação CASA: *onde o filho chora e a mãe não vê*, por impossibilidades das famílias destruídas e por negligências da “pátria mãe gentil”.

2.1 Crianças e adolescentes: aspectos históricos dos movimentos de captura e esquivas

Veremos aqui que nossa história revela as origens das desigualdades sociais e perpetuam o fato de que a maioria da população pobre e interna dos sistemas prisionais é negra. Por isso, não conseguiríamos falar de hoje sem lembrarmos de ontem, não saberíamos olhar para atual realidade sem a lente do *sankofa*¹. Deste modo, apresentaremos aqui diversos fatores históricos sem dá-los a valoração de progresso, nem desligá-los do presente e das possibilidades futuras. Primamos por uma educação inconformista que se diferencie das opções indesculpáveis dos colonizadores, pois também acreditamos ser necessária:

(...) uma outra teoria da história, que devolva ao passado a sua capacidade de revelação, um passado que se reanime na nossa direção pela imagem desestabilizadora que nos fornece do conflito e do sofrimento humano. Essas imagens desestabilizadoras nos ajudarão a recuperar a nossa capacidade de espanto e de indignação, recuperar o nosso inconformismo e a nossa rebeldia. (SANTOS, 1996, p. 17)

Pois a história não pertence apenas ao passado, mas também a tudo o que somos e vivemos hoje, como ondas que vem e vão. Nestas ondas, os afro-descendentes podem sentir nas entranhas as náuseas advindas do balanço do mar que trouxe em navios negreiros, os antepassados, para longe da terra mãe. Bem como, do som dos grilhões raspando na madeira do porão e das centenas de pessoas sussurrando tristezas, ódios e derradeiras alegrias.

Embora haja diversos estudos sobre o tráfico escravagista, há poucos registros de africanos sobre sua trajetória neste contexto. Entre eles está o jovem Olaudah Equiano, cujo nome foi alterado pelos sequestradores para Gustavus Vassa. Originário do povo Ibo, que se localizava onde hoje é a Nigéria, foi sequestrado aos onze anos de idade. Porém, conseguiu comprar sua alforria quando adulto e se tornou um dos grandes abolicionistas na Inglaterra, colaborando para a proibição do

¹ Símbolo da escrita Adinkra, o pato que olha para o rabo, que representa a memória, o olhar para o passado.

tráfico humano. Após sobreviver aos terrores da escravidão escreveu uma autobiografia. Nela, relatou aspectos da sua cultura originária e da sua trajetória pós sequestro, onde diz:

O mau cheiro do porão enquanto estávamos na costa era tão intoleravelmente repugnante, que era perigoso permanecer lá por algum tempo, e alguns de nós tinham sido autorizados a permanecer no convés ao ar fresco, mas agora que toda a carga do navio fora confinada junta, tornou-se absolutamente pestilento. A confinidade do local e o calor do clima, adicionado ao número do navio, que estava tão cheio que cada um tinha pouco espaço para se entregar, quase nos sufocava.

Isto produziu transpirações copiosas, de modo que o ar rapidamente se tornou incapaz de respiração, a partir de uma variedade de cheiros repugnantes, que trouxeram doenças entre os escravos, muitos dos quais morreram, assim caindo vítimas da avareza imprevidente, como posso chamá-lo, de seus compradores.

Esta miserável situação foi novamente agravada pela pungente dos grilhões, se tornaram insuportáveis e a imundícia das banheiras, em que os filhos muitas vezes caíram, e quase foram sufocados. Os gritos das mulheres, e os gemidos dos moribundos, prestados a toda uma cena de horror quase inconcebível². (EQUIANO, 1789, p. 51)

(...) No dia seguinte, provou ser um dia de tristeza para minha irmã e eu, maior do que havíamos experimentado, pois fomos separados. Então, nós apertamos os braços um do outro, foi em vão, buscamos não nos entregar, mas ela foi arrancada de mim, e imediatamente levada, enquanto eu fiquei em estado de choque que não pode ser descrito.³ (EQUIANO, 1789, p. 33)

Diante disto, podemos dizer que muitos adolescentes negros nos dias atuais, como Equiano e outros milhões ao longo da história do Brasil e da escravidão, seguem sentindo os terrores de serem examinados, apalpados e apreendidos, em recorrentes batidas policiais. Do mesmo modo, sentem, constantemente, o peso dos grilhões que os encaminham para os sistemas de privação de liberdade, às vezes em locais superlotados e insalubres, afinal “todo camburão tem um pouco de navio negreiro”⁴. E como se isto não bastasse, tanto sofrem como testemunham constantes agressões e execuções de amigos e parentes.

É importante ressaltar que as consequências da colonização também afetaram negativamente os povos indígenas. Filhos desta terra que, além de terem enfrentado todo o extermínio genocida, permanecem resistindo às constantes perseguições de

² Texto traduzido através do google tradutor, para fins de uso neste trabalho.

³ Idem.

⁴ Música do grupo “O Rappa”, composição de Marcelo Yuca.

latifundiários em disputas por terras e as permanentes missões evangelizadoras de diversas ramificações cristãs.

Com isto, lembramos da ação dos jesuítas que, mesmo sendo os responsáveis pelo desaparecimento de cerca de 300 aldeias indígenas durante o século XVI por contaminações de doenças européias, foram tratados pela história oficial como protetores dos indígenas (DOURADO, 1999, p. 26). Foram estes mesmos padres que trouxeram os primeiros órfãos portugueses com o intuito de usá-los para seus movimentos de captura evangelizadora. Estes órfãos, também vítimas da colonização, pisaram no Brasil em 1550.

Eles [os órfãos] contribuíram com os jesuítas na conquista das crianças e adolescentes indígenas para que abandonassem os costumes dos seus ancestrais e passassem a vestir-se, comer e rezar conforme os padrões sociais europeus. (DOURADO, 1999, p. 27)

Com isso, podemos dizer que os primórdios da atenção institucional às crianças e adolescentes marginalizados nesta terra estão na era colonial. Nesse sentido, podemos citar a criação do primeiro colégio para crianças indígenas, mestiças e órfãos europeus. Criado em 1552 na Bahia, este colégio tinha como objetivo maior a evangelização e os ensinamentos comportamentais europeus, além de ensinar a gramática portuguesa. (DOURADO, 1999, p. 28)

Ainda sob esta lógica de controle e salvacionismo cristão, agora com foco assistencialista, o Brasil imperial importou a Roda dos Expostos na primeira metade do século XVIII. Criada pela igreja católica em Portugal, tinha como público alvo as crianças, órfãs, filhas de gravidez indesejada ou de mães solteiras.

Assim como era a prática em Portugal, as primeiras iniciativas assistenciais em relação ao recém-nascido no Brasil se deram instalando-se Rodas dos Expostos nos hospitais das Misericórdias ou em prédios anexos. No século XVIII, três foram as Rodas criadas no Brasil: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738) e Recife (1789), sendo as demais criadas no século XIX. (ARANTES, 2010, p. 6)

As autoridades políticas e intelectuais da época já entendiam como um problema o caso das crianças abandonadas. No entanto, as medidas tomadas, até então, tratavam-se de acolhimento assistencialista e não visavam a conquista e garantia de direitos às crianças expostas. Na verdade, institucional e legalmente, estes direitos sequer existiam ou eram reconhecidos.

Neste contexto da escravidão, as crianças e adolescentes negros já sofriam com os agravantes de serem considerados como mercadorias e não como gente. E por isto, eram constantemente vítimas de abusos e violências, bem como eram afastados de seus pais pelo comércio de escravos. Na verdade, os estudos sobre família negra escravizada apontam para diversos fatores que impediram ou dificultaram a manutenção de grupos familiares e étnicos. No entanto, a maioria destes estudos está impregnada pelo moralismo cristão e patriarcal e seus conceitos ocidentais de família e sexualidade. O que acaba interferindo negativamente no conteúdo das interpretações históricas sobre este grupo.

atarato, até alguns anos atrás os estudos sobre cativo no Brasil tendiam a descrever as práticas sexuais e a vida familiar dos escravos como evidências de uma “patologia social” – de uma falta de normas e nexos sociais – que impossibilitasse não apenas a aglutinação das pessoas na vida privada, mas também uma ação coletiva e “política” consequente. (SLENES, 2011, P. 36)

Ainda assim, podemos aproveitar alguns apontamentos como: 1 – a separação intencional dos senhores de escravos, ao escolherem negros de etnias rivais a fim de evitar articulações e revoltas; 2 – o fato de a maioria dos negros trazidos para o Brasil ser do sexo masculino, de modo a tornar numericamente desproporcional a formação de casais [heterossexual/reprodutivos]; 3 – além da diferença quantitativa, os alojamentos de homens e mulheres escravizados no Brasil eram separados de modo a dificultar a vida afetivo/sexual; e 4 – (não o último) a família escrava não tinha proteção legal, o que levava à separação dos seus membros pelo comércio, como já dissemos. (GORENDER, 1987, p. 209 -216)

Estas últimas cenas nos remetem, inevitavelmente, às constantes perseguições às famílias negras na atualidade, por ação da polícia e outros órgãos do Estado, como os Conselhos Tutelares e Vara da Infância. Assim como podemos observar no histórico de vida de pessoas como o professor Roberto da Silva.

Após a separação dos pais, veio com a mãe e três irmãos de São José dos Campos (SP) para São Paulo. Passaram fome e perambularam pelas ruas durante quatro meses, até serem atendidos pelo Juizado de Menores, que determinou a internação das crianças na Febem e, da mãe, num hospital psiquiátrico. A família acabou aí.

Aos 17 anos, ao sair da Febem, Roberto teve muitas dificuldades para enfrentar sozinho a vida em liberdade. Arrumou um emprego de office-boy, foi morar numa pensão, largou a escola na 5ª série e, pouco tempo depois, estava começando a praticar pequenos furtos. Fez o caminho inverso ao dos internos da Febem: só começou a delinquir depois de ter saído de lá. E foi novamente morar nas ruas até ser preso e

condenado a 36 anos de prisão por crimes diversos. (FOLHA SÃO PAULO, 2001)

Contudo, Silva é hoje livre docente da Faculdade de educação da Universidade de São Paulo. É sem dúvida uma grande referência de superação. No entanto, chamamos a atenção para o fato de ser também uma exceção à regra, a final é o único entre sua geração de adolescentes que viveram encarcerados durante toda a juventude, que conquistou este *status* social.

Nesta perspectiva, podemos observar que o movimento para a negação e eliminação da humanidade dos negros, praticado durante todo o período escravista, teve como um dos seus objetivos dificultar e impedir que essa população atuasse como agente de sua própria história, o que se caracteriza como um movimento de captura. Por outro lado, é importante destacar que os diversos povos trazidos da África carregaram consigo toda uma bagagem cultural que em muito se difere e confronta com os princípios da moral branco-ocidental-judaica-cristã, (SODRÉ, 1988) e que sua preservação foi fundamental para o fortalecimento de movimentos de esquiva. Somente assim, a tentativa colonizadora de desumanização não obteve o êxito absoluto, como a história oficial escrita por homens brancos procura retratar. Como bem alerta Clóvis Moura:

(...) toda essa simbologia que até hoje é usada de glorificação do trabalho escravo no Brasil, que vai desde a literatura da Mãe Preta, da mucama que se entregava ao senhor, dos moleques que apanhavam alegremente do "sinhozinho", aos trabalhos de sociologia que procuram mostrar como o escravo contribuía para o desenvolvimento da sociedade brasileira através do seu trabalho conformado. São formas sutis ou abertas de escamoteação do verdadeiro processo social, deformações que procuram inverter os termos do assunto através de estereótipos formados pelos interesses conservadores e que têm ligação histórica com os interesses dos antigos senhores de escravos. A escravaria passiva sustentava a escravidão. O quilombola solapava-a. (MOURA, 1959, p. 251)

Com isso, mesmo diante das adversidades, os negros escravizados procuravam diversos meios para manter sua humanidade, fortalecendo-se na formação de novos clãs e famílias agregadas, bem como em sua cultura originária onde a arte se caracteriza como um aspecto fundamental para sobrevivência desta cultura, pois está presente na culinária, na dança, na música, na religiosidade, na indumentária, etc.

Nesta perspectiva, sem dúvida, os quilombos são o exemplo mor do canto do anem ecoando, ou seja, dos movimentos de esquiva, onde os negros puderam sobreviver e vivenciar de muitas formas sua cultura originária e sua humanidade de forma livre, constituindo famílias, praticando sua arte e assim, contrariando às lógicas escravistas.

De modo que Clóvis Moura (1959) apontou diversas vezes as relações de parentesco entre Ganga Zumba, seus filhos Zambi e Acaiene e seu sobrinho Zumbi. Todos eles lideranças do Quilombo dos Palmares, reconhecidamente a maior experiência de sociedade livre construída por negras e negros fugidos da escravidão. Uma sociedade com organização política e econômica, em que: "(...) participavam inúmeras crianças, mulheres e velhos, não podia sustentar-se de simples produtos de aventuras venatórias ou de assaltos eventuais". (MOURA, 1959, p. 242) Assim, contavam com uma produção própria, bem como com relações políticas e comerciais com outros grupos.

Além das sociedades quilombolas, desde o século XVI, os negros já se organizavam pela sobrevivência da sua humanidade mesmo dentro das senzalas, seja para a organização das diversas tentativas de fuga e rebeliões, seja para apoiar a construção e manutenção dos quilombos, ou simplesmente apoiando-se mutuamente diante do sofrimento cotidiano, através de sua vivência artística expressadas nas cantigas e batuques, por exemplo. Fato que nos é narrado oralmente por diversos mestres e mestras da cultura negra, através das gerações.

No entanto, somente a partir do século XVIII, por influência da revolução francesa, é que alguns brancos, sobretudo, aqueles de orientação política liberal, passaram a se mobilizar favoravelmente ao fim da escravidão. Sobretudo, movidos pelo desejo de o Brasil "progredir" do sistema escravista para o sistema capitalista industrial, semelhantemente ao que aconteceu no norte da América.

Nesta perspectiva, podemos citar o discurso de José Bonifácio de Andrada e Silva (2002) em que apresentou propostas referentes à gradativa abolição da escravatura no país ao escrever *Representação à Assembleia Constituinte e Legislativa do Império sobre a escravatura*, em 1824, onde elabora uma crítica ao sistema escravista levantando pontos significativos sobre o reconhecimento da humanidade dos escravos. Assim como, sobre todas as crueldades e maus-tratos a que eram submetidos, tanto quanto seriam suas futuras gerações. E acentua que

isto ocorria por ganância e capricho de uma classe de senhores, os quais ele considera homens “indolentes” e “desumanos”.

Outro fato que nos importa é que ele foi o primeiro a propor em termos legais a defesa de escravos com idade inferior a 12 anos. Vale mencionar que ele não usa termo *criança* nem *menor*, apenas *escravo* e *filhos de mãe escrava*. Ele propunha que estes deixassem de ser submetidos a trabalhos pesados e locais insalubres. Assim como, que a mãe escrava não fosse separada de seus filhos e que os escravos fossem autorizados constituírem família. Propôs também que os idosos e inválidos fossem sustentados e cuidados pelos seus senhores. Além disso, sugeriu que os negros forros deveriam receber sesmarias do Estado.

Contudo, sua origem aristocrática-cristã e sua orientação capitalista são expressas ao longo do texto. Como no momento em que expôs outras motivações pela causa antiescravagista no campo da cultura, às quais são ditas com muita ênfase, possivelmente com maior grau de importância. Podemos perceber isto quando ele argumenta que uma importante razão para abolir a escravidão é o fato de os negros terem práticas imorais que confrontam com as leis bíblicas. E, portanto, deveriam ser evangelizados, pois estes costumes afetavam a boa formação das famílias cristãs e da sociedade.

Além disso, apresentou motivações econômicas, pois afirmava que este sistema era mais prejudicial do que lucrativo para o país. Uma vez que são altos os gastos para sua aplicação e manutenção. E as perdas por morte de escravos causada pela miséria e desespero são grandes. Do mesmo modo, citou as fugas e as rebeliões que causavam transtornos não só a propriedade e ao lucro, mas também colocavam em risco a vida dos senhores e suas famílias. (ANDRADA E SILVA, 2002, p. 200 - 215)

Ainda nesta época, as crianças e adolescentes detidos pela polícia eram encarceradas em prisões comuns. Irene Rizzini (1989, p. 24) explica que “antes de se tornar um ‘problema para o Estado’, o menor já era para os médicos, juristas e educadores, particularmente sob o âmbito da criminalidade e do abandono”. Inclui-se aí o jurista Candido Mota, que preocupado com o ‘problema’ do ponto de vista criminal, criou em 1824 uma instituição específica para eles, marcando assim uma maior ênfase jurídica criminalista, com forte influência da medicina.

(...) para elaborar sua proposta de atendimento aos *menores delinquentes*, como se pode notar pela utilização das expressões *tratamento profilático*, *regeneração*, *tendências criminosas*, entre outras. A proposta de instituição criada por ele apresentava-se como um hospital de tratamento do crime. (SANTOS, 2004, p. 79)

Em meio às discussões abolicionistas *versus* escravagistas, seguindo o rumo das elaborações legais; em 1850 foi promulgada a Lei de Terras que, em seu artigo 1º, determinou que a única forma legal de aquisição de terras seria por meio da compra. Esta lei, por sua vez, ameaçou a existência dos quilombos e dificultou a aquisição de terras por negros forros e libertos nas cidades.

Neste contexto, podemos perceber o movimento de cerceamento do acesso a terra evitando a formação de territórios negros. Nesse sentido, era sensível um temor das elites diante da insubordinação da população negra ao sistema escravagista. Frente a intensificação das revoltas negras pelo país, iniciou-se um reconhecimento da necessidade da elite legislar sobre e a punição dos crimes cometidos pelos revoltosos e sobre o fim do tráfico de escravos:

A insegurança tão alardeada durante todo o ano de 1878, decorrente da indisciplina e crimes de escravos contra seus senhores, feitores e respectivas famílias, constituiu-se no próprio tema de abertura da legislatura de 1879. (...)

Foi, portanto, sob a impressão destas denúncias alarmantes que continuaram as discussões em torno do projeto antitráfico do ano anterior, destinadas a uma segunda votação. (AZEVEDO, 1987 p. 120 - 122)

Antes disso, já havia se concretizado a conquista da LEI Nº 2040 de 28.09.1871, conhecida como Lei do Ventre Livre, que considerava menor de idade os filhos de escravos com idade inferior a 21 anos, e que passado os 8 anos, poderia ser “tutelado” pelo Estado, que pagaria uma indenização ao senhor de escravos, ou permanecer como escravo do senhor de sua mãe, até completar sua “maioridade”; de todo modo a decisão cabia ao senhor e não ao jovem ou seus pais. O texto revela ainda, os primórdios da regulamentação legal sobre essa “tutela” onde propõe, inclusive, a terceirização deste serviço.

Art. 2.º - O govêrno poderá entregar a associações, por êle autorizadas, os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas, ou tirados do poder dêstes em virtude do Art. 1.º- § 6º.

§ 1.º - As ditas associações terão direito aos serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 anos completos, e poderão alugar esses serviços. (BRASIL, 1871)

Assim como a Lei n.º 3.270 de 28 de setembro de 1885, também conhecida como Lei dos Sexagenários (BRASIL, 1885) que versava sobre o direito a liberdade dos escravos maiores de 60 anos de idade. Além disso, dizia que os velhos inválidos deveriam permanecer sob cuidados dos seus antigos senhores.

Estas leis sucederam a promulgação da Lei n. 3353 – DE 13 de maio de 1888, que regulamentou a abolição da escravatura, declarando extinta a escravidão no Brasil (BRASIL, 1888). No entanto, em seu texto não há diretrizes obrigando os senhores de escravos a indenizarem os negros escravizados, nem apoio Estatal com objetivo de apoiá-los na construção de uma nova vida com dignidade. As opções dadas aos recém libertos eram de saírem das fazendas, entregues a própria sorte, ou permanecerem trabalhando como empregados dos seus antigos senhores, sob quaisquer condições que lhes fossem impostas.

A implementação destas três leis, ocorreram a partir de denúncias, discussões profundas, insistentes e acaloradas, em embates políticos promovidos pelo movimento abolicionista, paralelamente às fugas dos negros para os quilombos, às compras de alforrias pelos próprios escravos e às diversas insurreições nas fazendas e nas cidades.

Deste modo, frente a todos estes movimentos de esquiva antiescravagista, havia também os movimentos de captura promovidos pelos senhores de escravos, que ia desde a continuidade do próprio tráfico e manutenção da escravidão à “aceitação” de algumas destas leis propostas pelo movimento abolicionista, porém com cláusulas que mantiveram os negros na condição de subalternos e ainda beneficiaram os senhores de escravo. Por exemplo, Nas leis “do ventre livre” e “dos sexagenários”, os indenizados eram os patrões e não as crianças negras ou os idosos.

Ainda na segunda metade do século XIX, com o intuito de manter a inferiorização deste povo, os discursos eugenistas e higienistas ganham respaldo com as teses de intelectuais como Nina Rodrigues que defendia, entre outras ideias, que a raça negra era pré-disposta à criminalidade, doenças mentais e ao fracasso escolar, e ainda dizia que a fase mais perigosa era a puberdade (ABREU, 2000). Este discurso no período pós-abolição vem reforçar a negatividade atribuída a comunidade negra, sobretudo aos jovens, e justificar os seus maus tratos.

Para Nina Rodrigues o Estado deveria estabelecer um código penal específico para os negros, pois biologicamente eles são diferentes, isto é,

inferiores e incapazes de compreender a legislação e a moral tal como elas estão impostas aos brancos. (OLIVEIRA, 2010, p. 3)

Além disso, no período pós abolição teve outro pesquisador influente nesta questão. Artur Ramos, um dos discípulos de Nina Rodrigues, modificou o discurso original do seu professor considerando outros fatores para a inferiorização e criminalização de grupos sociais oprimidos. Ele contrariou a ideia de inferioridade natural do povo negro, alterando o discurso de raças inferiores para classes inferiores. (ABREU, 2000)

Ele afirmava que as “classes pobres” eram portadoras de uma mentalidade primitiva e validava essa afirmação citando aspectos da religiosidade praticada por esse grupo [marcada pelo sincretismo entre catolicismo e candomblé]. Dessa forma defendia a necessidade da área de higiene mental expandir os estudos da psicologia e psiquiatria para a área da psicologia cultural, sociologia e antropologia cultural. Assim, reiterava que o primitivismo mental era um atributo não racial e sim psicológico, moldado por fatores culturais da socialização. (VALE, 2010, 48 - 49)

Vale lembrar que, estudos sobre a capoeira no período da escravidão revelam a preocupação das “autoridades” com aquelas pessoas chamadas de vadios, desempregados, desocupados e ociosos em geral, pois viam neles potenciais criminosos, onde podem ser identificados protótipos das teses de Nina Rodrigues e Artur Ramos no discurso comum das elites. Neste sentido, providências foram tomadas pelos juízes de paz para aumentar o contingente da guarda para combater esta população, obrigando trabalhadores comuns a servirem o Arsenal.

Esta transferência do perigo do escravo para o medo do homem livre também acompanha a trajetória de expansão da capoeira, que, como vimos, lentamente deixa de ser exclusividade do cativo, a pesar de, naquela primeira metade do século XIX, a presença da cultura escrava ainda ser muito forte. (SOARES, 2004, p. 289)

Em seguida, o período entre a última década do século XIX e o início do século XX, ficou marcado pelo aumento da população negra nos centros urbanos, sobretudo por efeito da abolição da escravatura. No Rio de Janeiro, vagavam pelas cidades as conhecidas maltas de capoeira, agrupações formadas por adultos e jovens com o intuito de sobreviver coletivamente fora das fazendas, como é cantado nesta ladainha de capoeira:

*Oi no Rio de Janeiro, Pernambuco e velha Bahia
Chegaram os ex-escravos colega véi, à grande periferia*

*Vagando pela cidade, oi então o negro ia
 pelos portos e mercados, oi nas feiras e ferrovias
 Sem ninguém pra lhe ajudar, colega véi e sem ter informação
 Sem dinheiro pra gastar, aí meu Deus, às vezes sem ter o pão
 Negro ia vadiar, na capoeira meu irmão
 Falava alto o berimbau, colega véi e o pandeiro acompanhava
 Reco-Reco de mansinho, aí meu Deus e o joga começava
 Rabo de arraia, na cabeçada e na rasteira,
 Os turistas vinham ver e davam dinheiro ao capoeira
 Mas, o passado escravo, fez o negro inferior
 Sem condições de viver, colega véi marginal ele virou
 Assaltando casas nobres, mercenário sim senhor
 Até se vestia de mulher pra roubar seja quem for
 Manhosos e traiçoeiros, eram Guaiamuns, eram Nagôs
 Maltas do Rio de Janeiro foi verdadeiro terror
 E nem mesmo a polícia podia nada fazer
 Pois se ficassem frente a frente, colega véi era certo alguém morrer
 A navalhada afiada, faca envenenada,
 bengala de lado e lenço no pescoço
 Malandro de branco descia a ladeira o povo dizia vem o capoeira
 Mas isso tudo é passado hoje melhor posso entender
 Mas se eu fosse daquele tempo
 Eu Também queria ser das maltas de capoeira ô iáíá
 que lutaram para viver
 Maltas de capoeira não existem mais
 Mas o negro ainda luta por seus ideais
 Maltas de capoeira não existem mais
 Malandro capoeira ficou para trás
 Maltas de capoeira não existem mais
 Obrigado por Deus não somos marginais⁵*

Segundo os velhos mestres, a capoeiragem sempre foi um ambiente de fortalecimento e defesa da comunidade. Infelizmente, os capoeiras sem terra e sem emprego, tinham como únicos recursos a mendicância e saques. Assim, a capoeira passou a ser considerada prática ilegal com o decreto N. 847 – DE 11 DE OUTUBRO DE 1890, anexado ao Código Penal, no Livro III - Das contravenções em espécie, Capítulo XIII - DOS VADIOS E CAPOEIRAS. Esta lei proibia a prática da capoeira e determinava a punição em dobre para os mestres. Por hora, o que nos interessa em especial para fins deste estudo, é o inciso 2º do artigo 399, por determinar a prisão de jovens de 14 a 21 anos.

Art. 399. Deixar de exercitar profissão, officio, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistencia e domicilio certo

⁵ Ladaíinha de capoeira de autoria de Willian Douglas Guimarães, conhecido como Mestre Mão Branca.

em que habite; prover a subsistencia por meio de ocupação proibida por lei, ou manifestamente offensiva da moral e dos bons costumes:

Pena – de prisão celllular por quinze a trinta dias.

§ 1º Pela mesma sentença que condemnar o infractor como vadio, ou vagabundo, será elle obrigado a assignar termo de tomar occupação dentro de 15 dias, contados do cumprimento da pena.

§ 2º Os maiores de 14 annos serão recolhidos a estabelecimentos disciplinaes industriaes, onde poderão ser conservados até á idade de 21 annos. (BRASIL, 1890, g. n.)

Esta lei associada ao texto capenga da Lei Áurea e ao constante investimento estatal à imigração europeia, nos mostra abertamente os movimentos de criminalização da pobreza e marginalização da comunidade negra e dos pobres em geral. Ao decorrer da história, como ainda veremos, são constantes as conquistas de direitos e suas quebras por vias institucionais, legais e ilegais.

2.2 O pós abolição: a continuidade dos sistemas de controle social e de resistências populares

Em 1897 a conhecida Casa dos Expostos, uma variação da antiga Roda, cresceu e teve sua sede na Chácara Wanderley, seu primeiro administrador foi o major Domingos Sertório. Porém foi no governo de Sampaio Viana, com duração de mais de 30 anos, que o prédio foi expandido. Após sua morte a instituição recebeu o nome de Asilo Sampaio Viana, em seguida Educandário Sampaio Viana, por causa de um projeto assistencial de berçário e lactário, enfim tornou-se a Unidade de Triagem Sampaio Viana, atendendo o público de meninos e meninas até 6 anos e 11 meses (PAULA, 2001, p. 12-13).

Sendo assim, a Lei 2.059 de 31-12-1924, cria o cargo de Juiz de Menores no estado de São Paulo. A operacionalidade para o exercício desta função vinha diretamente da ação policial. Os menores abandonados ou em situação “irregular” eram na sua imensa maioria, descendentes de escravos e filhos de lavradores desempregados devido ao fenômeno da urbanização e industrialização. (PAULA, P. 2001, 12)

Em 1927 foi criado e promulgado o Código de Menores, por iniciativa do Jurista Mello Matos, que caracterizou-se como uma iniciativa jurídica para dar atenção estatal aos chamados menores, cujo termo passou a ter um significado pejorativo ao ser designado apenas à crianças e adolescentes pobres. Se por um lado modificou a noção de discernimento, responsabilidade e culpa, presente na Código Criminal do

Império de 1830, por outro, introduziu a lógica da *Situação Irregular* sobre as crianças, adolescentes e famílias pobres e miseráveis, à qual dava poder total ao Juizado de Menores para manipulação das vidas dessas pessoas. (HINTZE, 2007, p. 4 - 8)

Na década de 1930, Getúlio Vargas com seu populismo passou a legalizar as manifestações culturais negras como a capoeira, o samba e o candomblé, como forma de cooptação para fazer valer seu discurso sobre cultura nacional, enquadrando-as em regras que delimitavam seus espaços e suas práticas. Neste momento, Manoel dos Reis Machado, o Mestre Bimba, foi o único mestre de capoeira que aceitou negociar com Vargas e criou a Luta Regional Baiana, que posteriormente ficou conhecida como *capoeira regional*. Mestre Bimba foi muito criticado por seus contemporâneos pelo fato de modificar as tradições da capoeira angola introduzindo golpes, fundamentos e disciplinas de outras artes marciais para fins da regulamentação da capoeira de acordo com as imposições do governo.

Nesta década também foi fundada a Frente Negra Brasileira, uma organização com diversas concepções políticas, haviam grupos que defendiam a volta da monarquia e outros que defendiam o socialismo, ainda assim, em meio a estas contradições políticas internas, procurou reverter o quadro de exclusão social do negro por falta de políticas públicas como àquelas garantidas aos imigrantes europeus e asiáticos. (LUCRÉCIO, 1998)

Esta organização propiciou à comunidade negra acesso à educação, ao mercado de trabalho, a aquisição de terras, e ainda formou espaços de sociabilidade, lazer, cultura e luta contra o racismo. Uma das grandes ações foi a formação de escolas para seus associados e comunidade do entorno:

Os negros eram pouco alfabetizados e tinham dificuldades até para freqüentar a escola, a Frente Negra incentivava porque possuía uma verdadeira escola. (...) Nos cursos, os professores davam aula gratuitamente. Os fretenegrinos que estudavam e estavam fazendo Engenharia, outros que faziam Biologia, outros Comércio, eles se propuseram a dar aulas. (...) A escola da Frente Negra era formada por quatro classes com professores nomeados pelo governo. Nas classes a gente aceitava até os filhos de japoneses que moravam ali pertinho. A escola foi importante, principalmente quando a Frente Negra se aprofundou na questão política. Então precisaria que o negro se alfabetizasse para tirar seu título de eleitor. (LUCRÉCIO, 1998, p. 42)

Em 1936 a Frente Negra tornou-se partido político e em 1937 foi extinta a partir do decreto de Getúlio Vargas que tornava ilegal todos os partidos e sindicatos. Mais

uma vez, a comunidade negra foi enfraquecida em seu processo de construção social.

Em sequência à lógica eugênio-higienista das elites brasileiras, já incorporada no Código de Menores, as instituições de acolhimento dos chamados menores foram readaptadas a partir da criação da FUNABEM, no limiar da ditadura militar de 1964:

A criação de uma fundação nacional foi um projeto cultivado desde a realização da 1ª Semana de Estudos dos Problemas de Menores, que se sucedeu pelos anos de 1949 a 1953, 1956, 1957, 1959, 1970, 1971 e 1973 sob o patrocínio do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, o que ocorreu também no Rio de Janeiro a partir de 1955. Submetida à Câmara dos Deputados em 1961, a proposta foi rejeitada.

Em 1964, um filho do então ministro da Justiça, Milton Campos, foi barbaramente assassinado por adolescentes moradores dos morros do Rio. O próprio ministro, junto com outros juristas do Rio de Janeiro, convenceram o presidente, general Humberto Castelo Branco, a criar, por decreto, a almejada fundação nacional. (SILVA, 2000, p. 65)

Na mesma época, no ano de 1967 foram criadas a Secretaria da Promoção Social do estado de São Paulo e, com ela, a Coordenação de Estabelecimentos Sociais do Estado (CESE) que atendia pessoas carentes, crianças, mendigos, alcoólatras, etc. Porém as mesmas ficaram sobrecarregadas. Por isto, em 1974, criou-se o Pró-Menor – Fundação Paulista de Promoção Social do Menor responsável por um atendimento especializado às crianças e adolescentes. (PAULA, 2001)

Todo o contexto histórico relatado até aqui indica a estreita relação entre os órgãos de poder da elite social: igreja, estado, forças militares e ainda, a medicina, na tentativa permanente de controle da ordem vigente. Deste modo, no Brasil, a vida das crianças e adolescentes se tornaram cada vez mais objetos de manipulação destes órgãos:

Podemos então perceber, além da centralidade reguladora da assistência social a partir desta “parceria” Estado/Igreja, a configuração reprodutiva da categoria de controle, a partir não só de uma lógica compensatória, mas também assistencialista.

De todas as interfaces da questão social, conter o avanço da infância desassistida, fazia-se mister, uma vez que estes “jovens” poderiam tornar-se adultos revoltosos e pôr em risco a ordem vigente. (PAULA, 2001, p. 12)

Na década de 1970 houve uma crescente qualitativa do movimento negro contra o racismo com o surgimento do Movimento Negro Unificado – MNU, entre outras organizações sociais negras e diversos grupos culturais negros como os

blocos afro-baianos, entre eles Ilê Ayê, Olodum, etc. Estas articulações político-culturais foram fundamentais na fomentação de denúncias contra o racismo e reivindicações por políticas públicas em benefício da comunidade negra. Entre elas pode-se destacar a questão educacional, cuja necessidade já havia sido reivindicada pela população negra no início do século XX:

O discurso hegemônico na educação brasileira que explica o fracasso escolar da infância e juventude negra por diferenças étnico-culturais, já que estas são predispostas ao fracasso por sua condição étnico-cultural, é contraposto pelos educadores e ativistas negros, cuja narrativa política afirma que é na própria escola que se constrói o fracasso escolar da infância e juventude negra, já que lá são reproduzidos mecanismos sociais que institui práticas de discriminação racial. O ativismo negro na educação tem, ainda, enfatizado que é necessário a sociedade brasileira repensar sobre a estrutura excludente da educação que gerou, já que diante de todos esses fatores, a escola tem produzido estudantes negros fracassados, repetentes e evadidos. Tal pensamento ativista negro sobre a educação no Brasil se expressa através de formulações militantes, acadêmicas e de ações efetivas. É a educação no Brasil pensada a partir do ponto de vista do ativismo negro. (CARDOSO, 2006, p. 62)

Mediante a estas mobilizações, lembramos que apesar dos duros anos repressivos de ditadura militar, período de criação da FUNABEM, foi com a abertura democrática e a elaboração da Constituição Federal de 1988 que se tornaram possíveis outros processos que culminaram em conquistas dos movimentos populares em defesa da criança e adolescente:

Art. 227. 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 forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

No ano seguinte, o Brasil assinou junto a outros 191 países a “Convenção sobre os direitos da criança”, adotada por estes como a carta magna para as crianças de todo o mundo, onde em seu artigo 2º, diz:

1. Os Estados Partes respeitarão os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança sujeita à sua jurisdição, sem distinção alguma, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais.

2. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar a proteção da criança contra toda forma de discriminação ou castigo por causa da condição, das atividades, das opiniões manifestadas ou das crenças de seus pais, representantes legais ou familiares. (ONU, 1989)

Nesta perspectiva, até o final da década de 1980, as medidas tomadas em relação às crianças e aos adolescentes ainda eram baseadas Doutrina de Situação Irregular que atribuía a condição de objeto social aos jovens pobres, moradores de rua, com família desestruturada e/ou infratores, cujo tratamento na maioria dos casos terminava em internação.

Em 1990, foi consolidado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, após a mobilização popular na nova democracia, em grande parte devido ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, criado em 1985, que organizou diversos eventos que culminaram nesta conquista da mobilização social em defesa das crianças e adolescentes.

O ECA, em seu "Título I - Das disposições Preliminares" no art. 1º, que vêm a dispor pela primeira vez na legislação o termo *Proteção Integral* que visa a garantia total de direitos, em detrimento da antiga política de Situação Irregular. Os artigos seguintes trazem a definição de criança (até os 12 anos incompletos) e adolescente (de 12 a 18 anos), dá atenção à fase de desenvolvimento das crianças e adolescentes, de modo que estes passam a ser sujeitos de direito e a ter prioridade legal. Versa ainda sobre os deveres da sociedade no cumprimento da lei, proíbe os abusos, violências e negligências que possam afetar as crianças e adolescentes, e atenta às suas peculiaridades etárias e fases de desenvolvimento (BRASIL, 1990).

A medida que nos adentramos aos capítulos seguintes, observamos que a lei visa garantir através de seu texto os direitos fundamentais de forma ampla, como: direito a vida, a saúde, a liberdade, ao respeito, a dignidade, a família, a educação, cultura esporte e lazer, a profissionalização e proteção ao trabalho. E ainda disposições referentes a prevenção da violação destes direitos.

No que diz respeito ao histórico de sua formulação e seu conteúdo, a criação desta lei marcou o início de mudanças paradigmáticas legais, que dão suporte para novas práticas sociais. Sua elaboração mostrou mais uma vez um processo histórico social em que os movimentos de esquiva provocaram mudanças significativas para a população de crianças e adolescentes pobres. No entanto, segundo o professor Roberto da Silva:

Mesmo no ECA, a Justiça da Infância e da Juventude e o juiz continuaram com a possibilidade de intervenção junto à família e à criança nos casos típicos de direito processual civil e direito processual penal, como guarda, tutela, adoção, investigação de paternidade e maus-tratos. O juiz passou a ser obrigatoriamente assessorado por uma equipe interprofissional, que no Código de 1979 ficava ao seu arbítrio consultar ou não. A equipe técnica (normalmente composta por um psicólogo e um assistente social, no mínimo) tem o mesmo status científico, pois tanto o juiz quanto o psicólogo e o assistente social são bacharéis. Mas o ECA ainda fez uma concessão ao Poder Judiciário, atribuindo maior autoridade ao juiz, quando eu entendo que ali está configurado um conselho de sentença que impediria definitivamente que as decisões relativas à criança fossem tomadas por uma única pessoa ou que fossem julgadas segundo uma ótica meramente legalista. (SILVA, 2000, p. 66 – 67)

Baseados na posição de Silva, além de questões como esta que, precisam ser revistas no ECA, há diversos outros movimentos de captura que mesmo com a existência desta lei, fazem com que muitos direitos garantidos por ela continuem sofrendo violações por diversos setores da sociedade, sobretudo o próprio Estado.

Estes vão desde as desigualdades e negligências sociais, que condenam juventude pobre e negra a marginalização e criminalização, a extremos como a chacina em Frente a Igreja da Candelária no Rio de Janeiro, ocorrido em novembro de 1993. Na ocasião, 8 crianças e adolescentes negros, moradores de rua foram assassinados pela polícia, um dos símbolos máximos desta violação, que diga-se de passagem, ocorreu um ano depois do Massacre do Carandiru.

De um modo geral, em todo o Brasil, a FEBEM, mostrou em sua prática violenta que não aderiu aos princípios do ECA e foi denunciada por diversas ONGs de Direitos Humanos, organizações de familiares de internos, funcionários e imprensa. Em 1998, de 24 a 26 de setembro, na cidade de Águas de Lindóia houve o X Encontro de Juízes da Infância e Juventude, onde se reuniram diversos juízes da Capital e do Interior, a fim de discutirem a realidade em que se encontrava a FEBEM, num momento histórico marcado por diversas rebeliões nos grandes complexos da Fundação.

A partir do ano 2000, a FEBEM – SP passou por diversas mudanças em sua gestão. Em 2006, o governador Cláudio Lembo sancionou a lei que deu origem a Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), com o intuito de modificar a visão negativa que a população tinha sobre a FEBEM, sob o discurso de atender as diretrizes do ECA quanto as medidas socioeducativas, o que

obriga a implementação de um atendimento humanizado. Nesta perspectiva iniciaram os processos de descentralização dos grandes complexos na capital, a partir da construção de diversos pequenos centros de atendimento no interior de São Paulo. Segundo a Supervisão desta:

A atual gestão da Fundação CASA adotou uma metodologia de trabalho participativa, expressa de várias formas, que vão, desde a consulta pura e simples, até a representação de grupos em encontros. Também promoveu uma alteração na estrutura, instituindo uma descentralização técnica administrativa criando onze divisões regionais, cada uma responsável por um conjunto de unidades destinadas a desenvolver programas de internação, internação provisória e de semiliberdade. Construiu unidades menores para acolher um número reduzido de adolescentes, capazes, por suas instalações físicas, de oferecer condições de habitabilidade, higiene, salubridade e segurança aos adolescentes custodiados, bem como aos servidores, em substituição as existentes, e ainda, atender demandas de proximidade familiar, garantindo assim o restabelecimento e preservação dos laços familiares. Promoveu a adequação dos quadros de servidores respeitando os parâmetros recomendados pelo SINASE, e o fez realizando concursos públicos e, adequando as carreiras. (CASA, 2006, p. 1)

Segundo informações adquiridas, no Caderno da Superintendência Pedagógica (CASA, 2010), este setor está subdividido em Gerências de Ensino Formal - GEF, Educação Profissional - GEP, Arte-Cultura - GAC e Esportes - GE. As atividades de arte-cultura, no entanto, são realizadas por ONGs parceiras conveniadas que terceirizam a contratação de arte-educadores. Deste modo, estes profissionais desenvolvem um trabalho com certa autonomia, uma vez que não têm vínculos empregatícios com a Fundação.

A Fundação CASA está diretamente ligada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania e atende adolescentes de 12 a 21 anos incompletos através de Centros de Atendimento, espalhados pelo Estado de São Paulo, neste contexto, propõe-se uma instituição de garantia de direitos e sua intenção legal resume-se na aplicação das medidas socioeducativas para adolescentes em internação e semiliberdade, orientada pelas leis e normas estabelecidas no ECA e SINASE, numa lógica diferenciada da antiga FEBEM.

Esta contextualização histórica aponta para suas consequências na atualidade que afetam a vida de crianças e adolescentes pobres e afrodescendentes. Por um lado, as tentativas de mudanças no cumprimento das medidas socioeducativas a partir do conceito de Proteção Integral no ECA, que vem a regulamentar, o que deve

ser praticado. Por outro, os resquícios ideológicos impregnados na sociedade, mantidos no senso comum pela mídia criminalista.

Acontece que estes resquícios estão presentes também na atuação de profissionais das diversas equipes que compõem o atendimento socioeducativo e que as práticas não contemplam a lei vigente. Outro fator que levamos em conta é a dinâmica institucional, a qual reflete o controle social e diversas cenas de abusos e violações de direitos.

Verificamos indicativos destes pressupostos em uma pesquisa de doutorado da USP, onde o pesquisador investigou sobre as representações dos funcionários da FEBEM em relação a instituição, a partir de sua experiência como concursado, num momento em que estavam sendo implementadas as mudanças que iriam resultar no que hoje se conhece por Fundação CASA. Ao relatar o perfil dos adolescentes que teve contato, ele diz:

Todos os internados estavam com a cabeça raspada e ostentavam cicatrizes pelo corpo. Segundo o relato dos mesmos, eram os resultados da vida na FEBEM e do contato com a polícia. Esses relatos confirmavam as incansáveis denúncias de tortura e maus tratos contra a instituição e seus monitores. Como no conto de Kafka⁶⁶ (1996), o aparato disciplinar não se contenta com a transformação moral dos internados, essa transformação precisa se inscrever profundamente na alma e no corpo. (FRANCO, 2008, p. 27)

Passado seis anos da defesa deste trabalho, as cenas que encontramos na maioria dos centros de atendimento continuam as mesmas. Assim como o jovem Gustavus, que relatou sua vivência no convés do navio negreiro foram poucos os adolescentes que puderam registrar suas experiências na fundação, de modo que a maioria dos escritos vêm de terceiros. Porém, a ONG Cenpec, realizou uma série de entrevistas que resultou no livro chamado “A voz dos meninos” editado em 2014, nele um adolescente ao descrever sua personalidade expressa seus sentimentos depressivos por estar internado:

Aí quando eu fico pensando, eu penso na minha mãe, aí eu começo a chorar, os moleques do meu quarto ficam conversando comigo também, aí eu desabafo com eles, quando eles estão com problemas também

⁶⁶ O referido conto é intitulado “Comunidade” do livro “Na colônia penal. Rio de Janeiro. Ed. Paz e terra. p. 51”

desabafam comigo. A pessoa que está aqui dentro, é uma pessoa que não está normal, que está infeliz por estar aqui dentro, sei lá, não tem olho, só tem a sombra assim, ando pra lá e ela anda junto, ando pra cá e ela anda junto. Estou preso vendo a família vir visitar, esperando a audiência, não cortei a barba, estou aqui dentro preso entrando em depressão. A mente que está muito pesada na cadeia aqui dentro. (ANÔNIMO, 2014, p. 72)

Além das questões que este depoimento traz, no caso, o ambiente depressivo, questões afetivas e de saúde mental, há outras que não apareceram neste livro. Talvez porque o foco da pesquisa não seja os abusos e maus tratos, ou talvez por medo de exposição por parte dos adolescentes e/ou pesquisadores. Porém, partindo do que conhecemos a por meio de nossa vivência como educador, citamos as condições de entrada destes adolescentes na instituição, os quais chegam frequentemente aos centros feridos por espancamento e tortura, ou baleados pela polícia, entre outros. Há denúncias de adolescentes e familiares sobre a violência e maus tratos por parte de funcionários assim que adentram a Fundação.

Sobre maus tratos no interior dos centros, podemos lembrar a conhecida reportagem⁷ do dia 18 de agosto de 2013, em um famoso programa jornalístico brasileiro que mostrou imagens de adolescentes algemados, vestidos apenas com as roupas íntimas, apanhando dos agentes de apoio “socioeducativo”.

Outro exemplo mais recente, foi o afastamento de um diretor do Casa Escola de Rio Claro, um centro de gestão compartilhada. Este fato se deu por intervenção do Ministério Público após denúncia de funcionários das equipes pedagógica e psicossocial, após um ataque violento sobre um adolescente durante uma intervenção multi-setorial, porém nada foi divulgado na mídia local. Deste modo, constatamos mais uma vez o movimento histórico de captura violenta em instituições de privação de liberdade onde o ser humano perde sua condição humana e passa a ser manipulado como coisa e não têm direitos a integridade física e moral e muitas vezes, nem mesmo à defesa.

Fatos como estes são rotineiros na maioria dos centros desta Fundação, porém são ocultados pelo corpo funcional, desde professores aos diretores. Todos estes funcionários, com seus crachás de agentes do Estado, estão submersos no lodo da política carcerária. Embora, alguns fiquem contrariados com os casos de violência, o

⁷ Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2013/08/imagens-mostram-funcionarios-da-fundacao-casa-espacando-menores.html> > Acesso em 10/07/14

que por vezes acaba resultando em denúncias como os casos citados, a rotina acaba normalizando estas práticas que além de desumanas, são ilegais.

Com isso, observamos que também são manipulados grande parcela de funcionários públicos, que assumem seus cargos geralmente por motivos econômicos, mas as vezes até “bem intencionados”, com vontade de fazer um “trabalho legal com os adolescentes”, mas são podados pela prática institucional. Nesta perspectiva, Franco diz que:

É importante considerarmos a condição dos funcionários que lidam diretamente com os adolescentes privados de liberdade. Primeiramente, retornar a hipótese de que esses também são submetidos a um processo de institucionalização e mortificação. Apesar do contato com o mundo externo, as condições de trabalho obrigam ajustes muito intensos à organização pessoal como, por exemplo, banalizar a violência e conviver num estado de constante tensão e submeter-se a situação de risco e tortura. (...) Para que a instituição atinja seus verdadeiros objetivos, é necessário que todos tenham suas almas moldadas e controladas, pois a subjetividade, a espontaneidade, a crítica e a reflexão são ameaças perigosas à ordem estabelecida. (FRANCO, 2008, p. 37 -38)

Sobre este movimento institucional que captura todos os envolvidos, internos, funcionários e familiares, o que por hora nos chama a atenção é a semelhança com outra cena da escravidão que muito se aproxima desta. Além dos internos e seus familiares, o corpo funcional também é formado por uma grande parcela de negros. O fato de estes terem a mesma origem dos internos, mas serem agressores de seus semelhantes nos remete às práticas dos capitães do mato, homens negros que na época da escravidão caçavam e torturavam escravos rebeldes e fugitivos. Bem como, nos remete ao fato da população negra ser historicamente submetida a subempregos, em condições degradantes e com baixos salários.

Não obstante, as famílias também são submetidas a situações vexatórias de controle corporal e moral, este se dá sobre as vestimentas que podem ou não usar nos dias de visita, no comportamento que devem ter, nas revistas íntimas obrigatórias e no deslocamento muitas vezes inadequado até os centros, devido ao fato de estarem localizados em pontos isolados de difícil acesso, bem como terem uma arquitetura que dificulta a locomoção de idosos e deficientes. Assim, concordamos que:

Estamos diante de um cenário no qual grupos sociais desfavorecidos estão enredados em uma contextura social e institucional que não só os mantém a margem da sociedade de consumo e das possibilidades a bens e serviços de primeira necessidade, por meio de uma organização perversa das relações de trabalho, mas que também invade e empobrece a subjetividade, limitando as possibilidades de reflexão sobre sua condição e sobre os determinantes sociais da mesma. (FRANCO, 2008, p. 81)

A partir do histórico brasileiro de atenção as crianças e adolescentes marginalizados e da própria instituição, elaboramos as hipóteses de que a proposta de mudança de paradigma trazida a partir da alteração de FEBEM para Fundação CASA não é real. Observamos ainda questões ligadas a gestão política estadual que tem interesse em manter uma prática opressora e lucrativa sob um discurso de garantia de direitos.

3. Capítulo 2 – Guerra: A realidade que nos cerca: a injustiça aos pobres e a paz dos ricos.

Minha intenção é ruim... esvazia o lugar
 Eu tô em cima, eu tô afim... um dois pra atirar
 Eu sou bem pior do que você tá vendo
 Preto aqui não tem dó... é 100% veneno
 A primeira faz tum, a segunda faz tá
 Eu tenho uma missão e não vou parar
 Meu estilo é pesado e faz tremer o chão
 Minha palavra vale um tiro
 eu tenho muita munição...
 (RACIONAIS MC's, 1997)

Vivemos em tempos de guerra. Não há nada de fantasioso nem esquizofrênico nesta afirmação. É verídico, fatídico, atormentador. Fica pior quando lembramos que a história da humanidade não nos mostra nenhum momento onde a paz reinou em sua plenitude, como vendem nos discursos da cultura de paz. Isto nos faz pensar qual a paz que queremos, e a que não queremos. A grosso modo, a paz que não queremos está ligada a pacificação imposta pelo poder dominante, construído sócio/historicamente através da resignação e conformismo. Já a paz que queremos vislumbra possibilidade de vivenciar nossa liberdade em uma sociedade justa e igualitária.

Assim, se por um lado o passado mostrou as necessidades que deram origem às lutas contra a opressão, a atualidade mostra a permanência de um estado de guerra, entre opressores e oprimidos, uma vez que a injustiça é uma prática constante dos primeiros e a luta continua uma premissa real para a sobrevivência dos segundos. Nesta perspectiva, apresentamos aqui nossa pré-definição de luta, uma herança do conhecimento ancestral afro-ameríndio, ao qual podemos concordar que:

Nas relações dos homens com os orixás, destes entre si, dos animais com os homens, do princípio masculino com o feminino, há sempre a dimensão de *luta* (*ijá*, em nagô). Na verdade, as coisas só existem através da luta que se pode travar com elas (Exu, orixá responsável pela dinamicidade das coisas, é também chamado de *Pai da Luta*). Não é a violência ou a força das armas que entram em jogo aqui (a guerra é um aspecto pequeno e episódico da luta), mas as artimanhas, a astúcia, a coragem, o poder de realização (*axé*) implicados.

A luta é o movimento agonístico, o “duelo”, suscitado por uma provocação ou um desafio. (...) A luta é o que põe fim à imobilidade: todos (orixás, humanos, ancestrais, animais, minerais) são obrigados a responder imediatamente, concretamente, ritualisticamente, às provocações, aos desafios, e assim darem continuidade à existência. (SODRÉ, 1988, p. 143-144)

Partindo do pressuposto de que a luta está ligada ao movimento e a dinâmica de todos os aspectos da vida, entendemos que a mesma se dá a partir da convivência humano/natureza/sociedade. Afinal a convivência é a dimensão da vida que está ligada à partilha com o outro, ao tempo presente e ao campo da realidade, do mundo a nossa volta.

(...) a convivência, se refere à leitura dos sentidos atribuídos às redes identificadas nas mais diversas escalas. Se no plano da sobrevivência ampliamos os sentidos atribuídos ao chão em que se pisa, na convivência ampliamos os sentidos dos laços sociais. A análise da convivência permite-nos compreender as relações entre as experiências do grupo com a política configurada de uma forma mais ampla na sociedade. (DIAS, 2013, p. 6)

Deste modo, compreendemos que a luta, sobretudo, neste caso, a luta social, em todos os recortes de gênero, raça, classe e etário, balança no fio de tensão provocado pela denúncia da realidade, ao trazer inevitavelmente o anúncio de novas possibilidades. Afinal, segundo Paulo Freire:

A denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho por que lutamos. Este sonho ou projeto que vai sendo perfilado no processo da análise crítica da realidade que denunciemos está para a prática transformadora da sociedade como o desenho da peça que o operário vai produzir e que tem em sua cabeça antes de fazê-la está para a produção da peça. (FREIRE, 2000, p. 21)

Ou seja, a produção desta “peça”, em outras palavras, toda a trajetória para a construção do que temos como ideal, se dá através da luta.

Por um lado o capítulo anterior nos serviu para relembrar os trajetos históricos de certas políticas de controle social, paralelamente aos movimentos de esQUIVA realizados naquele tempo de acordo com aquela realidade, bem como, mostrar o sofrimento de internos, familiares e profissionais da Fundação CASA. Sofrimento este resultante da insalubridade das práticas institucionais, onde a dimensão da vida estava ligada à necessidade e à sobrevivência bruta.

Por outro, abordaremos agora com maior ênfase a realidade atual, sobre a convivência sangrenta do nosso tempo, como dito, os tempos de guerra. Assim, observaremos os dados alarmantes da violência urbana, os planos de contenção institucionais e os processos de criminalização da pobreza e *extermínio da juventude negra e favelada*. Para entendermos o que esta expressão quer dizer trazemos um aspecto importante da discussão sobre juventude:

Tamanha é a pluralidade na maneira de existir da população jovem, que o termo adequado para empreender qualquer análise sobre este segmento deve vir sufixado também no plural: juventudes. Ao lado do reconhecimento da diversidade que impõem a letra “s” na expressão, reside à sobreposição entre aquilo que se concebe como fase de vida, e a vida propriamente dita dos sujeitos em questão. Nesse sentido, jovens (sujeitos) e juventude (fase de vida) aparecem muitas vezes como sinônimos. (VALE, 2010, p. 35 -36)

Assim, a caracterização de juventude *negra e favelada* condiz com a necessidade de definir com exatidão qual o público jovem nos referimos aqui. A categoria negro é baseada na definição usada pelo IBGE de classificação por raça/cor e etnia, onde pretos e pardos compõem a categoria negro. Já a categoria favelado, utilizamos por ser um termo usual no discurso do movimento negro quanto ao recorte de classe, muito embora a maioria do povo das favelas estejam entre a população abaixo da linha da pobreza, há ainda diferentes níveis de pobreza nas favelas e periferias. Contudo ao utilizarmos este termo aqui, estamos nos referindo a população pobre em geral. Isto posto, abordaremos a temática do extermínio da juventude negra e favelada como neste apontamento:

DANILO MORAES, da Coordenação Nacional de Entidades Negras ressaltou a importância de manter o foco na pauta do enfrentamento ao extermínio da juventude negra e favelada, que começa a ganhar evidência a partir da crescente autonomia dos jovens negros, conforme foi manifestado no Encontro Nacional da Juventude Negra – ENJUNE, em 2006. Uma das propostas do documento do ENJUNE era atuar junto aos poderes públicos com vistas a acabar com o extermínio negro juvenil. O momento é, portanto, de concretização da proposta. Dessa forma, é fundamental a atuação integrada das ações ministeriais. (BRASIL, 2012, p. 13)

Com isto, discutiremos enfim as ausências e presenças do Estado na construção de políticas públicas as filiações teóricas que regem a Fundação CASA frente a este contexto sócio/histórico/político.

3.1 As ausências e presenças do Estado numa guerra civil camuflada

Enquanto “o mundo” celebrava o maior evento global de futebol, em que o Brasil foi o “anfitrião”, palestinos eram severamente atacados por tropas Israelenses. A partir de então, foram divulgadas, pela grande mídia e nas redes sociais, diversas imagens de bombardeios e corpos mutilados em que chamam a atenção o grande número de jovens e crianças mortos. Cenas típicas de guerra em pleno século XXI, tempo em que a propaganda neoliberal vende a imagem de progresso num mundo “globalizado” e “harmonioso”, onde supostamente há diplomacia entre as nações, sobretudo pelo “milagre” do “livre” comércio.

Com isto, vendem também a imagem de que a realidade palestina está atrelada ao atraso econômico e político, relegado ao mundo árabe, entre outros povos do oriente, por não se renderem às políticas neoliberais. Embora a palestina esteja distante de nossa terra natal, esta história atual, que tem uma trajetória secular, faz parte do mundo em que vivemos e não podemos olhar para isto como algo abstrato à nossa realidade. Até porque o Estado brasileiro exerceu uma relevante função ao concordar com a formalização do Estado israelense, mas neste momento atual, embora tenha se pronunciado contra os massacres, sua ação parece não ter tido grande relevância. No mais, é importante atentarmos para os seguintes dados para entendermos qual a relação que estamos fazendo com a realidade palestina e a brasileira:

Os 12 maiores conflitos — que ocasionaram 81,4% do total de mortes diretas no total dos 62 conflitos — vitimaram 169.574 pessoas nos quatro anos computados.

No Brasil, país sem disputas territoriais, movimentos emancipatórios, guerras civis, enfrentamentos religiosos, raciais ou étnicos, conflitos de fronteira ou atos terroristas foram contabilizados, nos últimos quatro anos disponíveis – 2008 a 2011 – um total de 206.005 vítimas de homicídios, número bem superior aos **12 maiores conflitos armados acontecidos no mundo entre 2004 e 2007**. Mais ainda, esse número de homicídios resulta quase idêntico ao total de mortes diretas **nos 62 conflitos armados desse período, que foi de 208.349**. Os 12 maiores conflitos — que ocasionaram 81,4% do total de mortes diretas no total dos 62 conflitos — vitimaram

169.574 pessoas nos quatro anos computados. (MAPA DA VIOLÊNCIA, 2013, p. 28)

O fato desta pesquisa ser oriunda do governo federal, ajuda a compreender a tendenciosa afirmação de que aqui não há “*disputas territoriais, movimentos emancipatórios, guerras civis, enfrentamentos religiosos, raciais ou étnicos*”. Afinal, o Estado brasileiro insiste em manter a imagem da democracia racial e seu histórico “pacifista” de pouco envolvimento direto em guerras internacionais, como no exemplo de sua quase omissão perante o massacre na Palestina.

Mas se esta afirmação é verdadeira, o que seria então a luta dos povos originários por demarcação de terras, frente ao constante roubo latifundiário, onde diversos indígenas continuam morrendo em conflitos armados, se não uma *disputa territorial e movimento emancipatório*? Ou as ocupações das forças de “pacificação” invadindo os morros cariocas e exterminando a juventude negra e favelada, se não uma *guerra civil*? Além disso, que nome se dá às incessantes perseguições das igrejas neopentecostais às religiões de matriz africana, cujo propagandas de demonificação já rendeu a destruição de diversos terreiros e assassinatos de sacerdotes afro-brasileiros em todo o território nacional, se não um *enfrentamento religioso*?

Todos estes fatos ilustram a existência de guerras internas camufladas, assim como o racismo institucional o é pela hipocrisia cordial. Se estes fatos não são considerados oficialmente estados de guerra, deveriam ser. Para a discussão em sociedade avançar e para que sejam tomadas medidas mais radicais no sentido da construção de políticas que findem estes conflitos.

Afinal, os dados mostram-nos também o alto índice de homicídios de nossa população total, mas principalmente o da população jovem, que são agravados, sobretudo no que diz respeito aos pobres e negros. Dados encontrados na mesma fonte anterior informam que em 2011 foram registrados 52.198 casos de homicídio, o que equivale à 143 homicídios por dia, ou seja, mais de um massacre do Carandiru diário. Destes mortos, 18.436 eram jovens, cerca de 51 vítimas de homicídio todos os dias, equivalente a mais que oito Chacinas da Candelária diariamente no Brasil naquele ano. E ainda:

(...) podemos observar uma acentuada tendência de queda no número absoluto de homicídios na população branca e de aumento nos números de vítimas na população negra. E essa tendência se observa

tanto no conjunto da população e de forma bem mais pronunciada na população jovem.

Podemos verificar que no conjunto da população:

- O número de vítimas brancas caiu de 18.867 em 2002 para 13.895 em 2011, o que representou um significativo decréscimo: 26,4%.
- Já as vítimas negras cresceram de 26.952 para 35.297 no mesmo período, isto é, um aumento de 30,6%.
- Assim, a participação branca no total de homicídios do país cai de 41% em 2002, para 28,2% em 2011. Já a participação negra, que já era elevada em 2002, 58,6%, cresce mais ainda, vai para 71,4%.
- Com esse diferencial a vitimização negra passa de 42,9% em 2002 – nesse ano morrem proporcionalmente 42,9% mais vítimas negras que brancas – para 153,4% em 2011, em um crescimento contínuo, ano a ano, dessa vitimização.

Já na população jovem, a de 15 a 24 anos de idade, a evolução é semelhante, mas acontece de forma bem mais intensa:

- O número de homicídios de jovens brancos cai de 6.596 em 2002, para 3.973 em 2011: queda de 39,8%, bem maior que a do conjunto da população, que foi de 26,4%.
- Já as vítimas negras entre os jovens cresceram de 11.321 para 13.405, isto é, um aumento de 24,1%.
- Assim, a participação dos jovens brancos no total de homicídios juvenis do país cai de 36,7% em 2002, para 22,8% em 2011. Por sua vez, a participação dos jovens negros, que já era muito elevada em 2002, 63%, cresce ainda mais, indo para 76,9%.
- Com esse diferencial de ritmos, a vitimização de jovens negros passa de 71,6% em 2002 – nesse ano morrem proporcionalmente 71,6% mais jovens negros que brancos – para 237,4% em 2011, maior ainda que a pesada vitimização na população total, que nesse ano foi de 153,4%. (BRASIL, 2013, p. 89)

Entendemos que a suposta paz democrática e cordial tem como marco o fim da ditadura militar. No entanto, observamos que além das atuais políticas de repressão às manifestações públicas com o velho argumento da segurança nacional, onde foram criminalizados alguns estudantes e até professores universitários durante a “copa”; os aparelhos repressivos e punitivos, as invasões em residências, as torturas e mortes típicos deste período nunca cessaram para uma parcela definida da população, os pobres, negros e, diga-se de passagem, com baixa escolarização.

Isto porque, ao mesmo tempo em que as Nações Unidas, propagam ideologias da cultura de paz, com mensagens apelativas pelo fim da violência, e instituem documentos a fim de assegurar os direitos humanos como a Convenção dos Direitos da Criança em 1989, também propagam as políticas neoliberais e assim, expandem a ideia de Estado mínimo.

Deste modo, um fator de grande relevância e um elemento crucial nesta guerra é a falta de investimento e de políticas consistentes no campo da educação, por exemplo. Sobretudo à população jovem cujo baixo índice de escolaridade pode ser observado através dos números de matrículas no ensino médio, fato este que não é um acaso. Além de a LDB ter sido alterada sobre a progressiva universalização e obrigatoriedade do Estado em oferecer ensino médio à população tirando assim esta responsabilidade do poder público, a precarização da educação faz com que cresça o número de evasão escolar, de modo que:

Ao transpor a ultima década do século XX para o novo século, a educação básica de nível médio se viu a braços com uma geração de adolescentes, jovens ou adultos, onde quase 50% com mais de 15 anos não tem acesso a mesma e os que têm, em sua maioria, e de forma precária, tanto na sua base material quanto pedagógica. Uma profunda contradição, diante da presença das ciências e da tecnologia na vida cotidiana. Outras contradições são encontradas no mundo do trabalho e nas suas relações com o capital. As condições de desemprego, subemprego, terceirização, trabalho precário, desregulamentado, fazem crescer a pobreza, senão a miséria, nos países não desenvolvidos e induzem ao empobrecimento e aos desequilíbrios sociais nos países ricos. (FRIGOTO E CIAVATTA, 2011, p. 2)

Assim, este Estado social ausente que embora tenha a obrigatoriedade legal de atuar de forma responsável pelo bem-estar social, em termos práticos negligencia para a maioria da população os chamados direitos fundamentais ligados a educação, saúde, cultura, lazer, esportes e até mesmo a segurança. De modo a provocar as assimetrias sociais que entre outros problemas, culminam nos crescentes casos de delinquência.

Esta produção social da delinquência por sua vez, é usada como justificativa para a crescente presença do Estado criminal. O que mostra que a partir desta lógica política acredita-se que não é papel do Estado se preocupar com as causas da criminalidade e sim punir os criminosos, e a segurança social se traduz pela intensificação do aparato repressivo. Esta lógica trata-se de um mecanismo de poder que se autoalimenta.

Pois à *atrofia deliberada do Estado social* corresponde a *hipertrofia distópica do Estadopenal*: a miséria e a extinção de um têm como contrapartida direta e necessária a grandeza e a prosperidade insolente do outro. (WACQUANT, 2011, p. 88)

Nesta perspectiva, as modernas estratégias de criminalização da miséria e extermínio da juventude negra e favelada, importadas dos EUA, funcionam através de um plano de Estado, que tem o propósito de conter as consequências da ausência de políticas públicas sociais e econômicas que poderiam erradicar a pobreza no país que, no entanto, devido a esta ausência, a pobreza é crescente.

Em janeiro de 1999, depois da visita de dois altos funcionários da polícia de Nova York, o novo governador de Brasília, Joaquim Roriz, anuncia a aplicação da "tolerância zero" mediante a contratação imediata de 800 policiais civis e militares suplementares, em resposta a uma onda de crimes de sangue do tipo que a capital brasileira conhece periodicamente. Aos críticos dessa política que argumentam que isso vai se traduzir por um súbito aumento da população encarcerada, embora o sistema penitenciário já esteja à beira da explosão, o governador retruca que bastará então construir novas prisões. (WACQUANT, 2011, p. 39)

De fato, o resultado desta tolerância zero pode ser comprovado através de alguns dados. Em dezembro de 2008 havia 451.219 presos em todo o Brasil, em 2012 este número aumentou para 548.003 estes são os dados mais atuais disponíveis no site do Ministério da Justiça. Este aumento da população encarcerada não é diferente com o público jovem. Segundo informações no ano de 2002:

(...) havia no país 9.555 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação e internação provisória. Destes, 90% (noventa por cento) eram do sexo masculino; 76% (setenta e seis por cento) tinham idade entre 16 e 18 anos; 63% (sessenta e três por cento) não eram brancos e destes 97% (noventa e sete por cento) eram afrodescendentes; (BRASIL, 2006, p. 19)

Além da questão de gênero e raça, esta fonte nos informa sobre o auto índice de evasão escolar de cerca de 90% dos internos. Ou seja, jovens com faixa etária tida como ideal para cursar o ensino fundamental II e médio, abandonam os estudos, não conseguem espaço no mercado de trabalho e entregam-se à criminalidade. Acontece que, em onze anos, o número total da população jovem encarcerada dobrou:

As inspeções realizadas em 88,5% das unidades de internação e semiliberdade em 2013 registraram a presença de 20.081 adolescentes em cumprimento de medidas de privação e restrição de liberdade. Destes, 18.378 cumprem medida socioeducativa de internação (provisória, definitiva e internação-sanção), enquanto 1.703 estão no regime da semiliberdade. (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2013, p. 47)

Desde a implementação do “tolerância zero” em 1998, foram construídos no Estado de São Paulo, 76 novos presídios dos quais 50, foram construídos nos últimos 10 anos, segundo dados expostos no site da SAP (Secretaria de Administração Penitenciária). Já a Fundação CASA, construiu 50 novas unidades entre 2006 e 2010, informação colhida no site da mesma.

Estes dados de encarceramento somados ao índice de mortalidade juvenil mostram os resultados da chamada guerra contra o crime, à qual podemos traduzir em termos práticos por “guerra contra os pobres”, a qual é marcada pelo extermínio da juventude negra e pobre. É importante ressaltar que tudo isto faz parte de uma política, à qual utiliza da grande mídia para aterrorizar a população com notícias e atos violentos pela cidade com um recorte etário muito nítido, em programas jornalísticos policiais e sensacionalistas. Assim, propagam uma ideologia de repressão e defendem que a solução para o problema da violência só pode ser resolvido através de punições mais severas que venham a inibir o crime, como as propostas de redução da maioridade penal.

Todos estes discursos se apoiam na teoria da “Janela Quebrada” que, à grosso modo, defende que se há uma janela quebrada em um edifício e não é consertada, isto induzirá outras pessoas a quebrarem as demais janelas, ou seja, segundo esta teoria só com a punição inibe outros atos de delinquência. Segundo Wacquant (2011) esta teoria trata-se de uma pseudo ciência inventada por uma elite com interesses próprios, no entanto vem servindo de base para a argumentação da suposta necessidade de fortalecer o sistema repressivo/punitivo.

É esta mesma teoria que é usada para sustentar ações que vão desde as invasões nos morros cariocas, a repressão aos protestos populares. Porém, se por um lado não há de fato a existência de grupos terroristas organizados, como tentaram pintar a imagem dos manifestantes nesses tempos de Copa do Mundo, por outro, vemos a persistente ação terrorista do Estado, de modo que:

(...) a insegurança criminal no Brasil tem a particularidade de não ser atenuada, mas nitidamente agravada pela intervenção das forças da ordem. O uso rotineiro da violência letal pela polícia militar e o recurso habitual à tortura por parte da polícia civil (através do uso da “pimentinha” e o “pau de arara” para fazer os suspeitos “confessarem”), as execuções sumárias e os “desaparecimentos” inexplicados geram um clima de terror entre as classes populares, que são seu alvo, e banalizam a brutalidade no seio do Estado. (...) Essa violência policial inscreve-se em uma tradição multissecular de controle dos miseráveis pela força, tradição oriunda da

escravidão e dos conflitos agrários, que se viu fortalecido por duas décadas de ditadura militar, quando a luta contra a “subversão interna” se disfarçou em repressão aos delinquentes. Ela apóia-se numa concepção hierárquica e paternalista de cidadania, fundada na oposição cultural entre feras e doutores, os “selvagens” e os “cultos”, que tende a assimilar marginais, trabalhadores e criminosos, de modo que a manutenção da ordem de classe e a manutenção pública se confundem. (WACQUANT, 2011, p. 11)

Esta estratificação social com recorte de classe, raça, gênero e idade, também é construída com o recorte cultural. Afinal, assim como foi na ditadura militar, os chamados presos políticos ainda contam com certo apoio jurídico, com o direito real ao *Habeas Corpus*, à responder o julgamento em liberdade o que não acontece com a maioria dos adolescentes e muito menos dos adultos presos por crimes que são em grande escala de ordem econômica e contra a propriedade privada, resultantes de fatores políticos e sociais da conjuntura atual.

A atual guerra “contra a pobreza que incomoda”, ou seja, a pobreza visível como as favelas, os moradores de rua, os viciados em drogas, entre outros; bem como, todo o contexto histórico exposto no capítulo anterior, mostra que há uma longa investida das elites em manter a população pobre, sobretudo os negros, na condição de subalternos. De modo que, todos os pobres que estão à margem do sistema de consumo, e/ou entregues a delinquência, e não se enquadram no padrão de um pacato cidadão, um trabalhador acomodado à sua condição de explorado, são criminalizados e relegados ao cárcere ou ao cemitério.

É esta criminalização que acentua a injustiça aos pobres e visa garantir a paz dos ricos. Em nosso país, criminosos ricos são raramente julgados e condenados, e em pouquíssimos casos cumprem suas penas. Já o pobre, sendo ele comprovadamente criminoso ou não, é muitas vezes condenado sem julgamento e através desta criminalização é promovida a animalização da figura do “bandido”, cujo é exposto como alguém sem caráter e sem alma, não civilizado, inculto, e que deve ser “banido” da sociedade. Justifica-se aí a ação violenta da polícia e comumente da população, sobretudo em dias recentes com o crescente fenômeno de linchamentos públicos. Afinal, para as elites:

(...) o “bandido” não é ser humano. Daí a palavra de ordem da opinião pública obscurantista: “Direitos humanos para humanos direitos”. Programas televisivos ou mesmo palavras soltas na imprensa martelam a tecla do caráter “não humano” dos “bandidos”, tal como no século XIX se

argumentava que os escravos não tinham alma. Arrasar com o “bandido”, ou seja, executar sumariamente, torturar, bater, humilhar são atos propugnados publicamente sem que nenhuma ação penal seja sequer esboçada, tal qual existem para os que fazem apologia do nazismo ou os que manifestam preconceito racial. A pregação a favor da violação dos direitos humanos dos “bandidos”, vale dizer, dos pobres, é feita abertamente, digerida em falas e discursos que a naturalizam. (ALMEIDA, 2009, p. 223)

Esta naturalização extrapola os discursos e passam a resultados práticos que são partes de um ciclo permanente de violação dos direitos humanos. Para Almeida (2009), a criminalização da pobreza ocorre através da institucionalidade, no campo legal e da tolerância ou comodismo social, através da ilegalidade:

O eixo legal é o encarceramento em massa da juventude pobre, sobretudo negra, com base em uma legislação penal draconiana voltada especificamente para os delitos contra o patrimônio de ricos e classe média e contra o tráfico de drogas no varejo seu ponto mais vulnerável. A política de encarceramento da pobreza caracteriza o Brasil como um dos Estados que mais prende proporcionalmente à sua população. (ALMEIDA, 2009, p.224)

(...) No entanto existe o eixo ilegal da criminalização da pobreza – para o qual o Judiciário se faz de cego, surdo e mudo - que é realizado em flagrante contradição com a legislação, pois em nenhum lugar está escrito que é admissível matar, sem nenhum processo, os que cometem delitos, bem como torturar os que estão sob custódia do Estado. São as torturas e as execuções sumárias ou extrajudiciais realizadas por agentes do Estado – policiais militares e civis, guardas municipais, agentes carcerários e outros – em serviço e fardados, ou fora de serviço, contra pessoas descobertas em flagrante delito de furto, roubo ou sequestro, ou que simplesmente estão perturbando a ordem por terem doenças mentais, contra os “suspeitos”, pela sua aparência de pobre, de estar em vias de cometer um delito ou de já haver cometido, e ainda contra os chamados “inocentes”, metralhados casualmente por se encontrarem nos territórios da pobreza e que não podem ser classificados de “suspeitos”. (ALMEIDA, 2009, p.225)

Quanto ao eixo ilegal, podemos acrescentar os casos recentes de linchamento popular à criminosos comprovados ou não, que resultou inclusive na morte de inocentes. Isto posto, a autora ainda argumenta que embora haja uma concepção difundida no senso comum de que o aumento da violência urbana e da criminalidade seja consequência da impunidade, discurso pelo qual o Estado, a mídia e a elite, procura justificar a criminalização da pobreza, há na verdade, um excesso de punição.

Por outro lado, observamos que há por parte das organizações de direitos humanos a insistente reivindicação pela punição destes crimes de Estado que em

geral, além de serem apoiados por uma parcela da sociedade, e muitas vezes legitimado pelas instituições, passam impunes. O que nos inquieta quanto a isto, é a valorização que se dá ao sistema punitivo. Tanto a direita, quanto a esquerda política, tanto os ricos quanto os pobres, clamam pela punição de seus “inimigos”, e não é pouco comum ouvirmos pelas ruas que esse ou aquele “merece morrer”. Mesmo por aquelas pessoas oriundas de setores que defendem que este sistema não funciona.

Ademais, no caso dos crimes de Estado, o que acaba acontecendo de um modo geral, é a punição de alguns poucos agentes do governo, a maioria oriundos da classe pobre, através do afastamento ou exoneração do cargo, e quando muito, presos no sistema carcerário. Não há de fato, nenhuma responsabilização de membros superiores como desembargadores, juízes, gestores, muito menos do próprio Estado, nem das instituições que são os verdadeiros responsáveis pela conduta dos seus agentes.

Afinal, existe uma seleção e uma formação para conduzir a ação destes. Assim, há também uma orientação política, uma concepção ideológica intencional que define esta ação, e não um mero descaso institucional. O que não há é a pretensão real de questionamento e transformação destas práticas e ideologias. Uma vez que estas instituições, assim como o próprio Estado, atendem as necessidades da elite burguesa, é válido considerarmos que:

Seria preciso ser tão ingênuo quanto Baudelaire para imaginar que a burguesia é tola e pudica. Ela é inteligente e cínica. Basta apenas ler o que ela dizia sobre si mesma e, ainda melhor, o que dizia dos outros. A sociedade sem delinquência foi um sonho do século XVIII que depois acabou. A delinquência era por demais útil para que se pudesse sonhar com algo tão tolo e perigoso como uma sociedade sem delinquência. Sem delinquência não há polícia. O que torna a presença policial, o controle policial tolerável pela população senão o medo do delinquente? Você fala de um ganho prodigioso. Esta instituição tão recente e tão pesada que é a polícia não se justifica senão por isso. Aceitamos entre nós essa gente uniforme, armada, enquanto nós não temos esse direito, que nos pede documentos, que vem rondar nossas portas. Como isso seria aceitável se não houvesse os delinquentes? Ou se não houvesse, todos os dias, nos jornais, artigos onde se conta o quão numerosos e perigosos são os delinquentes? (FOUCAULT, 2013, p. 225)

Neste sentido, a nossa preocupação é que a maioria das pessoas de diversos setores, preocupam-se mais com as consequências do que com as causas e apelam

para medidas imediatistas, que não são soluções para o problema e acabam legitimando estas ações punitivas, sejam elas por vias legais ou ilegais. No que tange à punição legal, em sua expressão máxima que é o sistema carcerário, já dizia Foucault:

Minha hipótese é que a prisão esteve, desde sua origem, ligada a um projeto de transformação dos indivíduos. Habitualmente se acredita que a prisão era um depósito de criminosos, depósito cujo inconvenientes se teriam constatado por seu funcionamento, de tal forma que se teria dito ser necessário reformar as prisões, fazer delas um instrumento de transformação dos indivíduos. Isso não é verdade: os textos, os programas, as declarações de intenção estão aí pra mostrar. Desde o começo a prisão deveria ser um instrumento tão aperfeiçoado quanto a escola, a caserna ou o hospital, e agir com precisão sobre os indivíduos. O fracasso foi imediato e registrado quase ao mesmo tempo que o próprio projeto. Desde 1820 se constata que a prisão, longe de transformar os criminosos em gente honesta, ser apenas para fabricar novos criminosos ou para afundá-los ainda mais na criminalidade. Foi então que houve, como sempre nos mecanismos de poder, uma utilização estratégica daquilo que era um inconveniente. **A prisão fabrica delinquentes, mas os delinquentes úteis tanto no domínio econômico como no político.** Os delinquentes servem para alguma coisa. (FOUCAULT, 2013, p. 216-217, g.n.)

Partindo destes pressupostos, podemos entender o motivo de tantos investimentos no sistema carcerário brasileiro, ao qual incluímos aqui as instituições de privação de liberdade para adolescentes. O governo de São Paulo, por exemplo, gasta mensalmente cerca de 7 mil reais por cada interno da Fundação CASA em todo o Estado, enquanto o custo para permanência de um estudante do ensino médio chega a apenas 3 mil anual.

É evidente que os gastos com internos desta Fundação são maiores pelo fato de permanecerem 24h diárias enquanto um aluno de escola pública permanece apenas 4 horas somente em dias úteis. Contudo, o que é importante observarmos nesta análise, é que destes valores, uma pequena parcela é destinada diretamente aos jovens. Grande parte é distribuída entre infraestrutura e recursos humanos, aos quais, no caso da Fundação CASA, a maior parte de funcionários são dos setores de segurança e não dos setores educativos nem técnicos. Além disso, a grande questão aqui está relacionada à lógica de enfrentamento do problema, que culpabiliza as pessoas e não elimina a causa, pelo contrário, a acentua.

Afinal, estes investimentos sustentam um mercado. Deste modo, passam a ser investimentos lucrativos para alguns setores da sociedade como as diversas

empresas que concorrem licitações públicas e as ganham devido aos íntimos contatos com pessoas do governo. Além disso, à medida que diminuem os investimentos em educação, saúde, moradia e trabalho, os índices de violência urbana e criminalidade aumentam, com isto aumentam também os investimentos com a segurança pública, com o poder judiciário e com o terceiro setor.

Quanto a este último, observamos que nos anos de 1990 houve uma crescente formação de Organizações Não-Governamentais, algumas oriundas de movimentos populares, já outras surgem de grandes empresas que passaram a desenvolver, ou já o faziam de alguma forma, trabalhos filantrópicos. Este fato constituiu no crescimento de um mercado onde o capital simbólico é a miséria, e a matéria prima os miseráveis. De modo que este mercado não pode existir sem estes fatores.

Não obstante, o grande capital de giro deste mercado é a verba pública, hora vinda de financiamentos diretos dos governos, hora abatidos de impostos de empresas que deveriam ser revertidos em valores brutos para os cofres públicos. Sem falar no fato de estas empresas lucrarem com o capital simbólico da “responsabilidade social”.

Contudo, a partir do ano de 2000, com a ascensão de um governo com uma suposta tendência popular, iniciaram-se diversas ações de Estado até então negadas pelos governos anteriores, através de políticas de distribuição de renda. Porém, nenhuma das políticas radicais esperadas pelos eleitores foram tomadas, como reforma agrária e demarcação das terras indígenas, por exemplo. Por outro lado, o que este governo ofereceu foram políticas assistencialistas e medidas provisórias.

Além disso, é verdade que durante as três gestões deste governo sempre houve espaço para o diálogo e diversas pautas colocadas pelo movimento negro desde a década de 1970 passaram a ser discutidas e houve algumas conquistas como o decreto da lei 10.639/03 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, as políticas de acessibilidade ao ensino superior, e o recente Plano Juventude Viva, que pretende reduzir a mortalidade juvenil a partir de ações preventivas à violência física e simbólica, com a criação de oportunidades de inclusão social e autonomia, a oferta de equipamentos, serviços públicos e espaços de convivência em localidade com alto índice de mortalidade juvenil.

No entanto, na maioria dos municípios a lei 10.639/03 ainda não foi implementada, assim como a maioria das universidades públicas ainda não aceitaram as políticas de cotas raciais e sociais e o PROUNI, responsável por maior parte do acesso de alunos de escolas públicas em faculdades, tem a característica de alimentar o mercado das instituições privadas de ensino, assim como o Plano Juventude Viva com suas chamadas ações preventivas, ainda não foram capazes de alterar a crescente quantidade de mortes de jovens negros e pobres por homicídio em todo o país.

Por outro lado, as políticas prisionais sim mostram a eficiência de seus verdadeiros objetivos, a produção da delinquência, o controle de uma parcela específica da população e o mercado carcerário e repressivo.

3.2 De FEBEM à Fundação CASA: filiações teóricas, práticas institucionais e movimentos artísticos de esquiva.

Como vimos no capítulo anterior, a FEBEM foi criada no auge da ditadura militar. Além da concepção repressora militarista, seguia juridicamente as determinações do Código de Menores de 1926.

Na batalha entre a manutenção e a desestabilização da ordem positivista estabelecida no interior da FEBEM, desde de 1980, já haviam mobilizações de funcionários e movimentos populares com o intuito de humanizar o tratamento às crianças e adolescentes através da arte. A título de exemplo, podemos citar a criação do Bloco Maravilha⁸, um bloco de carnaval formado por internos e funcionários que participava dos carnavais paulistanos e promoveu diversos movimentos de arte na FEBEM. Infelizmente, Este bloco foi extinto em 1989.

Após o advento do ECA em 1990, a FEBEM manteve uma prática institucional muito semelhante à inicial, no que diz respeito à permanência das medidas violentas de manutenção da ordem. Com isto, a resposta direta à estas medidas marcaram a história desta instituição com uma série de rebeliões violentas, no final desta década, em seus maiores complexos, sobretudo do Tatuapé e da Imigrantes, este ultimo,

⁸ www.sasp.com.br/a_escola.asp?rg_escola=170

então localizado próximo a Rodovia dos Imigrantes no bairro do Jabaquara em São Paulo.

A partir de 1999, a presidência da FEBEM mudou seu quadro gestor uma vez ao ano, em média. Isto ocorreu devido aos alarmantes conflitos e rebeliões, que foram muito usados pela crescente propaganda midiática, em defesa da redução da maioria penal, com o discurso de que a FEBEM era uma escola de bandidos e por isto deveria ser desativada. Ao mesmo tempo, as denúncias dos movimentos populares em defesa do ECA, exigiam a garantia de direitos dos adolescentes internos. O governo estadual vigente sempre se posicionou a favor da redução da maioria penal, porém não conseguiu implementar devido a pressão popular pró-ECA. No entanto, as notícias de rebeliões e maus tratos na FEBEM prejudicavam a imagem do governo diante da opinião pública.

Ainda em 1999, algumas providências foram tomadas em relação ao trabalho que era desenvolvido diretamente com os adolescentes, uma delas foi a implementação do Projeto Rebelarte, da Supervisão Cultural da FEBEM, administrado pela Secretaria de Estado da Cultura. Este projeto visava a ampliação das atividades de arte e cultura na fundação. Ao final do ano, foi criado o espetáculo “Num Lugar de La Mancha”, uma readaptação das histórias de Dom Quixote, envolvendo diversas linguagens artísticas realizadas na FEBEM, com a atuação de alguns adolescentes do complexo do Tatuapé.

A pesar do bom desenvolvimento destas atividades, as denúncias de agressões contra os internos e as rebeliões continuaram. E em 2004 a FEBEM foi desvinculada da Secretaria de Educação e passou a pertencer à Secretaria da Justiça. Atividades de arte-cultura deixaram de ser administradas pela Secretaria da Cultura e foram terceirizadas para ONGs. Em junho 2005 foi chamada para assumir a presidência da FEBEM uma pessoa oriunda da Secretaria de Administração Penitenciária - SAP, junto a ela, um grande contingente de agentes penitenciários. E em 2006, sob esta gestão, foi criada a Fundação CASA.

Com a alteração na nomenclatura da instituição, foi elaborado um regime interno de funcionamento onde define os parâmetros da rotina, norteados pelo SINASE. Neste regimento interno encontramos a definição de que “as medidas socioeducativas possuem uma dimensão jurídico-sancionatória e uma dimensão *substancial* ético-pedagógica”. Apesar do adjetivo empregado, veremos que na

prática e ao longo do texto deste regimento, o que mais aparece como substancial são as medidas jurídico-sancionatórias e de segurança, em detrimento das concepções pedagógicas. A começar pelo pátrio-poder decisivo do juiz frente às medidas e ao enorme contingente de funcionários da segurança frente à pequena parcela de educadores, assistentes sociais e psicólogas.

Além disso, o regimento aponta que:

Caberá a cada Centro de Atendimento apresentar, anualmente, Plano Político Pedagógico, que englobará todos os aspectos do trabalho a ser desenvolvido na execução da medida socioeducativa, de âmbito técnico e administrativo, a partir do levantamento das necessidades do adolescente e sua família, das especificidades regionais e das características definidas para atendimento. (CASA, 2012, p. 4)

No entanto, os PPPs que tivemos acesso não apresentam propostas pedagógicas com formulações teóricas que orientem a prática, apenas determinam condições para organização da rotina. Estas determinações são baseadas pelo tempo, espaço e quantidades; e ainda refletem ideologias positivistas e comportamentalistas/meritocráticas como veremos a seguir em outras partes deste mesmo regimento.

Curiosamente, a Superintendência Pedagógica formada por educadores antigos desta fundação, oriundos da base da instituição que atingiram status hierárquicos superiores através do plano de carreira, baseado no sistema comissionado; apresenta em seu caderno um referencial teórico que se opõe à estas ideologias. Afinal, baseiam-se em Karl Marx, Dermeval Saviani e Paulo Freire, para construir a síntese do referencial teórico que deveria nortear o trabalho pedagógico das equipes, bem como a própria construção do PPP no qual não encontramos nenhuma destas referências.

Contudo, sabemos que sempre existiu internamente nesta instituição, diversos movimentos de captura e esquiva promovidos por seus profissionais em que grande parte destes defendem e praticam as antigas concepções autoritárias herdadas da ditadura militar e do código de menores, enquanto uma minoria de fato luta por mudanças significativas paradigmáticas no tratamento às crianças e adolescentes privados de liberdade, bem como, tenta fazer valer o que determina o ECA.

Acontece que nos tempos da FEBEM a gestão das unidades eram centralizadas por diretores de grandes complexos como o Tatuapé e Imigrantes.

Estas unidades, localizadas na capital paulista, abrigavam cerca de 150 a 200 adolescentes, muitos deles oriundos de cidades do interior. Com a implementação da Fundação CASA, estes complexos foram desativados e foram construídos dezenas de outros centros de atendimento espalhados por diversas cidades do interior de São Paulo.

É verdade que esta medida atende a demanda de aproximação do adolescente interno com seu local de origem, facilitando assim o contato com seus familiares. Mas também é verdade que estes novos espaços foram pensados com o objetivo de facilitar a contenção. São unidades com capacidade para cerca de apenas 60 adolescentes, a maioria feitas no modelo T40, um prédio subdividido pelo andar térreo composto pelas salas de aula; o primeiro andar a galeria dos quartos e o segundo andar a quadra poliesportiva, coberta e cercada por grades, geralmente localizadas em regiões afastadas da cidade.

Assim, fica mais difícil uma rebelião se espalhar por todo o centro, diferente dos centros com estrutura totalmente térrea, assim como dificulta a ação de resgate de algum interno. Esta arquitetura carcerária apresenta outros problemas como: a falta de acessibilidade para idosos e deficientes físicos, para os casos de funcionários e familiares dos internos e a inadequação dos espaços para atividades educacionais, pois tratam-se de salas pequenas e pouco arejadas.

Além da descentralização física e geográfica, a Fundação CASA apresentou uma estrutura hierárquica mais complexa que a FEBEM com o Gabinete da Presidência, as Superintendências e Gerências, as Divisões Regionais e supervisões. Assim, a gestão é distribuída para diversos micro-poderes, de modo que a responsabilização do que acontece nos centros é relegada a quem está mais próximo dos centros, distanciando a problemática do topo da pirâmide que é a presidência da fundação e o Governo de Estado.

No entanto, encontramos no regimento interno, um ponto extremamente importante para a *efetivação*⁹ das tais mudanças paradigmáticas. Estamos nos referindo ao conselho gestor. Este conselho deve ser formado por representantes de todos os setores profissionais de cada centro, por adolescentes e familiares. Cabe ao conselho gestor definir diversas questões como organização da rotina, resolução de conflitos e a própria elaboração do PPP, de modo que seja posta em prática a

⁹Efetividade, eficiência e eficácia são termos ressaltados no regimento interno da Fundação CASA

política de descentralização na base da instituição. Salvo raras exceções, isto não é posto em prática nos centros.

Outra medida importante, prevista no ECA e SINASE, presente no regimento interno é a formação das equipes de referência. A qual deve ser integrada por servidores das áreas pedagógica, de segurança e de saúde indicados pelo Encarregado Técnico do Centro. Esta equipe deve acompanhar o adolescente durante seu período de internação em todas as atividades diárias previstas na medida socioeducativa e aconselhar o juiz sobre a liberação ou não deste jovem.

Acontece que, além do fato de o poder principal de decisão sobre o destino dos jovens infratores permanecer nas mãos do judiciário, que em geral, analisam o delito e secundarizam as questões levantadas pela equipe multiprofissional referente à condição sócio econômica, psicossocial e os processos educativos; há ainda a problemática recorrente da falta de ética profissional quando a liberação do adolescente é condicionada pela “opinião” pessoal de alguns destes profissionais, sobretudo dos encarregados técnicos e diretores dos centros, que são os últimos a assinarem os relatórios antes de ir para o fórum. Este pressuposto, não está documentado. No entanto é uma prática rotineira, adolescentes permanecerem por mais ou menos tempo no centro de acordo com a boa vontade da equipe técnica. Além do fato das análises de caso serem expressamente baseadas na meritocracia e comportamentalismo instituídos ao qual pudemos conhecer quando exercíamos a função de agente educacional. Nas entrelinhas das análises técnicas de casos, perdura o lema: “quem tem bom comportamento sai mais rápido”.

Ainda sobre a equipe de referência e a rotina:

O adolescente, quando de seu ingresso em qualquer Centro de Atendimento e Internação Provisória, Internação ou Semiliberdade da Fundação, deverá ser recepcionado pela equipe de plantão no Centro de Atendimento e imediatamente encaminhado à sua Equipe de Referência, que promoverá seu acolhimento. (CASA, 2012, p. 11)

O que geralmente acontece nesta recepção feita pela equipe de plantão é a intimidação verbal. Juntam alguns funcionários que transmitem as regras internas, informando e realizando os procedimentos básicos como higienização, troca de roupa, recolhimento de bens pessoais, e muitas vezes, adolescentes que ingressam devido a um delito grave, reincidente ou transferido de outro centro por problemas de indisciplina, sofrem agressões físicas e morais. Para que aprendam desde o

início a política do “eu mando e você obedece” oriunda das ideologias positivistas como podemos ver nesta citação de Comte (1978):

O regime público consiste todo ele, minha filha, em realizar dignamente esta dupla máxima: *Dedicação dos fortes pelos fracos; veneração dos fracos pelos fortes*. Nenhuma sociedade pode perdurar se os inferiores não respeitarem os superiores. Nada confirma melhor semelhante lei do que a degradação atual, em que, por falta de amor, cada um não obedece senão à força, se bem que o orgulho revolucionário deplore o pretendido servilismo de nossos antepassados, que sabiam amar seus chefes. (COMTE, 1978, p. 560, 561)

Uma vez “acolhido”, de uma ou de outra maneira o adolescente fará parte do convívio com os demais, momento pelo qual passará por outro tipo de acolhimento, sob os moldes do universo do crime e das cadeias. Será mais “tranquilo” para quem já for conhecido pelos conviventes ou quem tenha maior conhecimento deste universo, e mais tenso para primários desconhecidos pelos demais e, sobretudo para adolescentes com “fama” de delator, homossexual e, principalmente, estuprador. De todo modo, entregue ao convívio iniciará uma rotina que consiste em alimentação, higienização, aulas do ensino formal, cursos profissionalizantes, de arte-cultura e esporte, atendimento psicossocial e de saúde.

Sobre as internações, o regimento interno dispõem também os direitos, deveres dos internos e estímulos que devem receber. Os direitos advém do ECA e SINASE, e sobre eles não temos muito o que comentar a não ser o fato de que embora a Fundação CASA se posicione como um órgão de garantia de direitos, perpetua uma prática de violação de direitos, sobretudo o direito básico garantido no ECA em seu artigo 1º, da proteção integral e 5º da integridade física e moral.

Ademais, o que nos chamou mais atenção foi certos deveres impostos aos jovens, como o item “IV– manter uma postura física adequada que não signifique subserviência e nem desrespeito” e o item “VI– ter conduta oposta aos movimentos individuais ou coletivos de fuga ou de subversão da ordem ou disciplina internas”. Este último, nos remete aos Atos Institucionais dos governos militares contra as mobilizações políticas anti-ditatoriais. Porém, nos parece que este é contradito, de certa forma, pelo primeiro. Afinal, se é dever manter uma postura física que não signifique subserviência, a fuga ou a rebelião deveria ser um direito.

Há ainda a questão dos estímulos, os quais são previstos no regimento interno como uma forma de adequar o comportamento dos adolescentes ao que a

instituição tem como correto. Aos quais, esperam-se consequentemente respostas. Os estímulos são na verdade o outro lado da moeda do castigo, que apesar de este ser legalmente proibido é empiricamente autorizado. Segundo o regimento desta Fundação, os estímulos são praticados em forma de elogios, direito a passeios, recebimento de prêmios, e ainda, direito a progredir para níveis mais avançados na instituição. Este último se refere a um sistema de progressão onde os internos avançam de acordo com seu comportamento "adequado", para quartos onde ficam os adolescentes que estão mais próximos de conquistarem, sob esta lógica meritocrática, sua liberação. Deste modo, os fundamentos behavioristas se fazem novamente presentes.

Colocamos então nosso ratinho na "caixa de Skinner" onde ele encontrará apenas uma barra que, quando pressionada, aciona um mecanismo (camuflado para o ratinho) que faz com que uma pequena haste traga à caixa uma pequena gota de água. Que resposta esperamos do nosso ratinho? Que pressione a barra. Como isto ocorre pela primeira vez? Por acaso, por mero acidente, o ratinho, na exploração da caixa, encosta na barra, faz surgir pela primeira vez a gotinha de água, que é lambida devido à sede. Para saciá-la, ele continuará buscando a água e irá repetir o seu comportamento até que o ato de pressionar a barra esteja associado ao aparecimento da água.

Neste caso, do condicionamento operante, o que propicia a aprendizagem dos comportamentos é a ação do organismo sobre o meio e o efeito resultante, no sentido de satisfazer-lhe alguma necessidade, ou melhor dizendo, a relação que se estabelece entre uma ação e seu efeito. Este condicionamento operante pode ser representado da seguinte maneira: $R \rightarrow S$, onde R é a resposta (pressionar a barra), a flecha significa "leva a" e S é o estímulo reforçador (a água), que tanto interessa ao organismo.

Esse estímulo reforçador é chamado de reforço. E é mantido o termo estímulo por ser ele o responsável pela ação, apesar de ocorrer depois do comportamento. Assim, agimos ou operamos sobre o mundo em função das conseqüências que nossa ação cria. O estímulo de nossa ação está em suas conseqüências. (BOCK, 1992. p. 41)

Pedagogicamente falando, o que é ensinado o tempo todo aos adolescentes é que devem agir pelo prêmio, ou deixar de agir por força do castigo, e não porque é certo ou errado. Neste sentido é mais adequado falar em medida sócio/adestrativa, já que os setores pedagógicos, psicossocial e de segurança convergem nesta lógica comportamentalista e condicionante.

A título de exemplo, a tal postura adequada, imposta e praticada, é a formação em filas silenciosas, onde todos permanecem com as mãos para trás e cabeça baixa, sem falar na uniformização da vestimenta e cortes de cabelo, de modo que os

adolescentes perdem sua identidade individual para fazerem parte de uma massa carcerária homogeneia. As mãos para trás, a cabeça baixa com os cabelos raspados, o uniforme da instituição e o pedido de licença aos senhores e senhoras, nos remetem a cenas da colonização, como as filas de escravos acorrentados. Isto nos faz lembrar da observação de Fanon:

O mundo colonizado é um mundo cindido em dois. A linha divisória, a fronteira, é indicada pelos quartéis e delegacias de polícia. Nas colônias o interlocutor legal e institucional do colonizado, o porta voz do colono e do regime de opressão é o gendarme ou o soldado. Nas sociedades de tipo capitalista, o ensino religioso ou leigo, a formação de reflexos morais transmissíveis de pai a filho, a honestidade exemplar de operários condecorados ao cabo de cinquenta anos de bons e leais serviços, o amor estimulado da harmonia e da prudência, formas estéticas do respeito pela ordem estabelecida, criam em torno do explorado uma atmosfera de submissão e inibição que torna consideravelmente mais leve a tarefa das forças da ordem. Nos países capitalistas, entre o explorado e o poder interpõe-se uma multidão de professores de moral, de conselheiros, de "desorientadores". Nas regiões coloniais, ao contrário, o gendarme e o soldado, por sua presença imediata, por suas intervenções diretas e freqüentes, mantêm contacto com o colonizado e o aconselham, a coronhadas ou com explosões de *napalm*, a não se mexer. Vê-se que o intermediário do poder utiliza uma linguagem de pura violência. O intermediário não torna mais leve a opressão, não dissimula a dominação. Exibe-as, manifesta-as com a boa consciência das forças da ordem. O intermediário leva a violência à casa e ao cérebro do colonizado.(FANON, 1968, p. 28)

Na Fundação CASA, vemos as convergências entre o mundo capitalista, onde a prática de "desorientadores", em seus papéis de técnicos do setor psicossocial ou pedagogos e agentes educacionais, procuram imputar aos jovens lições de moral, a fim de regular a conduta destes aos moldes do pacato cidadão consumista; e o mundo colonialista onde outros interlocutores do poder, na função de agentes de apoio socioeducativo, e/ou segurança, onde cumprem na verdade o papel de policiais, ou capitães do mato, mantendo a contenção dos corpos através da imposição truculenta.

Estes diferentes papéis se completam no que entendemos, a partir das teorias de Foucault, qual seria a verdadeira função da Fundação CASA, assim como de todos os sistemas penitenciários: produzir delinquência.

Posteriormente, a partir dos anos 1835-1840, tornou-se claro que não se procurava reeducar os delinquentes, torná-los virtuosos, mas sim agrupá-los num meio bem definido, rotulado, que pudesse ser uma arma com fins econômicos ou políticos. O problema então não era ensinar-lhes

alguma coisa, mas ao contrário, não ensinar-lhes nada para se estar bem seguro de que nada poderão fazer quando saírem da prisão. O caráter de inutilidade do trabalho penal que está, no começo, ligado a um projeto preciso serve agora a uma outra estratégia. (FOUCAULT, 2013, p. 219)

Deste modo, entendemos que a desobediência dos adolescentes caracteriza-se por movimentos de resistência às imposições brutais e desorientações morais, como uma válvula de escape que mantém o estreito fio de respiração da humanidade destes jovens. As desobediências a que me refiro ocorrem quanto às ordens diretas impostas, como “sentar direito” ou indiretas como ter que participar de uma atividade “educativa” como mais um fardo da rotina carcerária para jovens.

Assim, quanto a estas desobediências, o regimento interno prevê sanções para o não cumprimento das regras, que são definidos como faltas disciplinares, classificadas em faltas leves, médias e graves. As duas primeiras, em geral, correspondem às perturbações da ordem e organização de objetos e espaços. Assim, nos chamou a atenção o item XIII que define como falta média “provocar perturbações com ruídos e vozerios”, pois nos fez compreender de onde vem a implicância com as musicalidades e os “ruídos e vozerios” durante as oficinas de arte-cultura.

Já as faltas graves são em sua maioria relegadas a situações de violência, agressão, fuga ou ilegalidades. Nesta linha, o regimento prevê curiosamente que “Não há falta disciplinar quando o adolescente a pratica: I – em legítima defesa, em estado de necessidade, em exercício regular de um direito ou no estrito cumprimento de um dever legal”. Deste modo, em centros onde ocorrem rebeliões após comprovados casos de agressões dos funcionários contra os internos, deveriam ser facultadas as sanções disciplinares. Mas obviamente não são, pelo contrário, é enviada uma equipe de segurança que aplicam uma medida violenta de contenção, chamada “zerar a casa”, ou seja, espancar os adolescentes até que se submetam as regras através da força.

Nesta perspectiva, o que vimos na maioria dos centros onde trabalhamos é a ditadura dos diretores que atuam sob doutrinas positivistas, de modo que esta obediência é imposta na verticalidade da pirâmide passando pelos setores multiprofissionais até chegar aos adolescentes. Nos casos extremos, que não são poucos, depois dos gestores, que são diretor, encarregado técnico, coordenadores de segurança e coordenador pedagógico, a hierarquia desce para os agentes de

segurança, que por orientação dos seus coordenadores, zelam pelo comando do espaço. Depois à equipe técnica formada por psicólogos e assistentes sociais, cujo papel é atribuído pelo judiciário, um peso maior que a equipe pedagógica, que por sua vez tem menos voz que os técnicos e paralelo a esta equipe, estão os profissionais da saúde. Por último os adolescentes, que devem obedecer a todos, sem nenhum direito a opinião, questionamento ou reclamação.

Assim, reitero que esta é uma prática presente na maioria dos centros, que contraria a ideia do conselho gestor determinada pelo regimento interno. Contudo, presenciamos também outros casos. Segundo Moreira (2011), a situação exposta acima é classificada como “Cadeia na mão dos funça”, ou seja totalmente sob as ordens dos funcionários. Ele observa também as “Cadeia meio à meio”, onde há uma constante disputa de forças e negociações entre adolescentes e funcionários, pela gestão do espaço. E as “Cadeias dominadas”, onde os adolescentes tomaram a força o poder da gestão do espaço, organizados sob as regras do PCC de gestão das cadeias.

Nestas perspectivas, Moreira (2011) diz que os centros da Fundação CASA reproduzem por parte dos adolescentes e funcionários, muitos deles oriundos do sistema penitenciário, a lógica das prisões de adultos. De modo que sob responsabilidade do Governo de Estado, a redução da maioridade penal já está sendo implementada. Já para Franco (2008):

Este aparente fracasso pode ser entendido de duas formas. Para alguns, poderia ficar claro que investir nesta instituição é desperdiçar recurso com aqueles que deveriam ser punidos severamente, tese muito aproveitada pelos partidários da extinção do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e da redução da maioridade penal. Para outros, mais uma vez a incompetência política administrativa impossibilitou o avanço.

Ambas parecem ser úteis para afastar o pensamento da possibilidade de que, talvez, o verdadeiro objetivo da instituição dependa justamente do seu fracasso. Ou como afirma Foucault, a instituição fabrica a delinquência e esta serve para legitimar o domínio de uma classe sobre a outra, marcar a importância da docilidade do trabalhador como referência de normalidade, além de sua utilidade econômica no mundo da ilegalidade. Poderíamos extrapolar essa última e pensar nos benefícios econômicos para todo o sistema no qual está inserida a instituição. Nesta perspectiva, abandona-se a ideia de fracasso da instituição. (FRANCO, 2008, p. 22)

Nesta perspectiva, fica evidente quatro movimentos de disputas de poder que classificamos por: 1- pelo o que está instituído de fato, 2- o que está registrado mas não se pratica, e o que se pratica e não é registrado, 3- os atos de resistência dos adolescentes e 4- tentativas de transformações. Para ajudarmos a entender estas disputas cabe o conceito de poder capilar de Foucault:

Mas quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana. (FOUCAULT, 2013, p. 215-216)

O primeiro movimento, *relativo ao que está instituído de fato*, caracteriza-se por um conjunto de elementos históricos, políticos e ideológicos que estão interiorizados nas concepções e práticas cotidianas da maioria dos funcionários dos diversos setores. Advém de consciências ingênuas quanto a compreensão da condição dos adolescentes e das medidas sócio-educativas, como a idéia de “eles não tem jeito”, ou de que “não adianta ensinar nada que eles voltarão para a vida do crime”. Estas concepções condicionam as práticas que mantêm a estagnação do sistema aparentemente fracassado, que é na verdade seu funcionamento ideal.

O segundo movimento, correspondente ao *que está registrado, mas não se pratica, e o que se pratica e não é registrado*, trata-se de um movimento ambíguo e contraditório. Diz respeito aos textos como dos cadernos da Superintendência Pedagógica que apresentam conceitos totalmente destoantes do primeiro movimento, que questionam e afrontam indiretamente o que está instituído de fato, pois defendem uma educação libertadora e a consciência crítica. Porém, são praticamente desconhecidos, mal compreendidos ou simplesmente ignorados pelos profissionais da fundação, inclusive do setor pedagógico, que insistem em manter a rotina das práticas positivistas, meritocráticas, comportamentalistas através da força. É um movimento ambíguo porque ao mesmo tempo em que aponta para as mudanças paradigmáticas, que não ocorrem na prática, embelezam os discursos institucionais e acabam por camuflar as práticas e concepções reais no seio da instituição.

O terceiro movimento, condizente aos *atos de resistência dos adolescentes*, por sua vez é uma resposta direta aos dois primeiros. Ele nasce da necessidade dos adolescentes confrontarem a subserviência imposta e as “*palavras bonitas e mentirosas*”, pois é assim que soa o discurso politicamente correto das medidas

sócio educativas para os internos. No entanto, estes atos de resistência são quase totalmente cooptados pela lógica do crime organizado oriundo do sistema penitenciário e não têm caráter emancipatório. Logo tratam-se de disputas de poder entre duas instituições que em sua essência, seguem modelos ideológicos semelhantes. Pois partem do princípio da lei do mais forte, onde os mais fracos são usados como peças descartáveis de um jogo constituído de regras em que estes sequer sabem quem formulou, nem questionam os reais objetivos.

Já o quarto, diz respeito às *transformações*. Este movimento está ligado a ações isoladas de alguns profissionais concursados da fundação, ou de parceiros desta como os arte educadores terceirizados por ONGs, que atuam, muitas vezes, de acordo com uma prática educacional artística, criativa, transformadora, questionadora e emancipadora. Porém, embora trabalhem na mesma instituição, atuam de forma isolada nos centros pelo fato não haver compreensão dos demais profissionais de base da fundação, o que impossibilita uma transformação na estrutura. Por outro lado, esta atuação influencia diretamente nas concepções e na leitura de mundo de alguns adolescentes, que passam a enxergar na arte uma forma alternativa à lógica do crime organizado, de se expressar sua liberdade ou até mesmo se rebelar contra o sistema.

Ademais, compreendemos que o grande objetivo da privação de liberdade parte do princípio de controlar os corpos e mentes de adolescentes, oriundos em sua maioria de classe social pobre, negros, com baixa escolaridade. Entre estes adolescentes, aqueles que estão em conflito com a lei, são em sua maioria adeptos das regras e ideologias constituídas pela criminalidade. Porém, entendemos que isto se dá não simplesmente no campo das escolhas individuais, mas nos processos de criminalização da pobreza que induzem estes jovens, não de uma forma determinista, mas significativa em sua subjetividade à construir sua identidade de acordo com o meio, estímulos e recursos conforme seu grau de amanualidade, segundo a definição do criador deste conceito:

Uma coisa é mexer-se um pouco de barro, outra é segurar uma vasilha para beber, e outra ainda é tomá-la nas mãos para apreciar a beleza dos desenhos e do colorido que lhe foi dado pela arte cerâmica. Nos três casos imaginados como exemplo temos a mesma matéria, mas três graus diferentes de manuseio, representados por três modalidades de ser, com tudo quanto há de significado particular para cada um; e o que determina a diferenciação entre estes três modos é a operação do trabalhador, que imprime em cada caso à substância bruta original

propriedades que condicionam as diferentes possibilidades de manuseio. Com efeito, é o trabalho que eleva a realidade a um outro grau de amannualidade. E com essa elevação surgem concomitantemente novas características do objeto. (Vieira Pinto, 1960, p. 69, v. 1)

Assim, no que se refere à negação das legalidades e regras estabelecidas por uma sociedade padronizada e normativa, certas posturas como a desobediência ao sistema se aproximam dos movimentos de esquiva provocados pela arte. Por outro lado, no tangente à rigidez agressiva de regras pré-estabelecidas pelo crime, se aproximam da lógica positivista, ditatória, comportamentalista e meritocrática das instituições burocráticas. De modo que, no tocante às escolhas, ou melhor, ao grau de amannualidade elaborado pelos adolescentes, estão todos estes condicionantes.

Além disso, estes jovens que se encontram em processo de subjetivação característico da sua faixa etária, tendem a se identificar mais com a rebeldia e irreverência artística, do que com a normatividade instituída. Afinal, embora o modelo repressivo/punitivo praticado pelas chamadas facções criminosas se assemelhe ideologicamente às barbáries cometidas pelo Estado Jurídico/Criminal, o primeiro vive em constante guerra provocada pelo segundo e nesta guerra, estes adolescentes passam a ser meros soldados que engrossam um contingente, e nesta condição brutal, muitas vezes a arte perde seu campo de atuação, em outras, ganha.

Nossa experiência e pesquisa nos mostra que além de todos os fatores de marginalização e conflitos com as instituições, estes jovens de um modo geral, têm encontrado perspectivas, quase sempre, apenas nestas organizações criminosas. Frente esta realidade o trabalho educacional é extremamente delicado e drasticamente decisivo. Para aqueles pseudo educadores, que atuam sob a lógica do adestramento e estão adequados ao sistema instituído, seu trabalho, já capturado pelas gaiolas do sistema, consiste na manutenção do mesmo e continuará conduzindo estes jovens pelo mesmo caminho de cárcere e morte prematura. Já para educadores que acreditam de fato no papel emancipatório da educação, o trabalho é extremamente desafiador.

Por isso, na condição de educadores, enfatizamos e defendemos nossos posicionamentos políticos para nos ajudar a pensar e provocar movimentos de esquiva seguros, de modo que através da nossa concepção de educação possa cumprir uma função emancipadora, que valorize a vida. Afinal:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar. (FREIRE, 2001, p. 25)

Nesta perspectiva, em meio a toda esta guerra a qual nos referimos ao longo deste capítulo, nosso posicionamento escancara os absurdos das violências de Estado, que passam pretensiosamente por fatalidades cotidianas, colocando-os em evidencia como partes do movimento de captura maior que consiste na perpetuação da subjugação dos oprimidos pelos opressores. Deste modo, no próximo capítulo faremos uma abordagem filosófica sobre arte-educação a partir das nossas experiências em sala de aula e através de narrativas festivo-guerreiras e lamentos-festivos como movimentos de esquiva frente à esta realidade.

4. Capítulo 3 – A Festa: o canto do anum e a ruptura das gaiolas.

É necessário sempre acreditar
 Que o sonho é possível
 Que o céu é o limite
 E você truta é imbatível
 Que o tempo ruim vai passar
 É só uma fase
 Que o sofrimento
 alimenta mais a sua coragem
 que sua família precisa de você
 lado a lado se ganhar
 pra te apoiar se perder
 (RACIONAIS MC'S, 2002)

Nos capítulos anteriores, fizemos abordagens históricas e sociológicas que enfatizaram os movimentos de captura e esquiva nas relações de poder constituídas no Brasil com recortes de classe, raça, gênero e idade. Vimos que os esfarrapados em todo o mundo lamentam e pelejam diante das adversidades. Agora enfatizaremos que estes também sorriem e celebram a vida. Assim, vale ressaltar que ao falarmos sobre os aspectos da guerra, onde revelaram-se os medos da morte, estes medos são referentes a morte violenta, provocada pelo outro, brutalmente, e sem nenhum respeito a vida. Por outro lado, nas culturas afro-ameríndias também se celebra a morte, quando esta é naturalmente uma parte do ciclo da vida, neste contexto, celebrar a morte é celebrar a vida.

Com isto queremos dizer que não podemos viver apenas chorando as mortes nestes campos de batalha que são os bairros pobres da cidade e zona rural em todo o Brasil. A nós, é essencial celebrar as novas vidas que nascem na terra, pois elas trazem a possibilidade de continuidade e de mudança. Assim, é mesmo necessário acreditar que o sonho é possível e que a utopia é um lugar alcançável. A vida precisa continuar, e agradeço a ela por permanecer teimosa e persistente. Afinal, viver é bom. E este bem viver se materializa nas “partilhas de sensível” nos seios das nossas comum-unidades:

Dessa *religação* matrial do retorno, da acolhida, da alimentação partilhada de forças vitais, podemos ouvir imagens pulsantes e circulares

nas ressonâncias *festeiras* do *quilombo*, da *maloka*, do *terreiro* e da *roda*. Imagens crepusculares de intimidade e *comum-unidade*. Imagens crepusculares das ligas vitais alimentadas pela *forças-anciãs* e pelas *forças-crianças*, *que, juntas*, permitem a continuidade cíclica deste movimento de forças vitais, juntas garantem e estimulam o ciclo contínuo. (VALE, 2012, p.170)

Agora, se nos limitarmos exclusivamente à *festa, festa, festa* ficamos vulneráveis à ideia da/o negra/o como mercadoria do entretenimento branco deslumbrado, da sensualidade permissiva e comprável do imaginário erótico colonial, ou mesmo do estereótipo do negro *pai-joão* e negra *mãe-joana* entregues às falácias da democracia racial *pseudofestiva* em que “tudo acaba em samba”. (VALE, 2012, p.162)

A partir destes pressupostos, falaremos agora da terceira dimensão da vivência, a revivência; que está ligada às possibilidades, ao pensamento/ação, à criatividade, à festa, à alegria de viver e à continuidade.

(...) a revivência, capta os sinais de ultrapassagem dos limites colocados pelo que é considerado como impossível. As nossas experiências de confronto com a materialidade do limite colocada pela própria condição de existência precisam ser lidas e relidas incessantemente. O problema central aqui é justamente o modo como cada indivíduo elabora para si o fato do limite, o que remete todos à dimensão da finitude. (DIAS, 2013, p. 6)

Deste modo, pensar a finitude é também pensar as possibilidades de continuidade ou de transcendência ao estabelecido. Assim, o aspecto festivo da revivência se expressa também como uma forma de defender a vida e como uma força revitalizadora para o fortalecimento necessário à luta cotidiana e contínua. Para ajudarmos a refletir sobre alguns aspectos dessa dimensão, evoco as palavras do velho Caboclo Pena Dourada:

O que seria do mundo se as árvores pensassem e decidissem não dar mais sementes. Se olhassem em sua volta, para os desmatamentos da indústria madeireira, para as queimadas provocadas pelos latifundiários, para a exploração do homem sobre a natureza e decidissem elas nunca mais brotar? Imagine. E se os peixes pensassem, e olhando à sua volta, seus irmãos pegos em redes, as águas sujas, poluídas, e tantos peixes morrendo asfixiados, contaminados, e decidissem não mais subir as correntezas para brotar seus ovos? E os animais silvestres? Expulsos pelo desmatamento, perseguidos em caçadas predatórias, acuados em currais e mortos de forma maligna e cruel em matadouros. Imagine se eles decidissem não reproduzir jamais. E se todos estes decidissem não continuar?¹⁰

¹⁰ Ensinamentos de uma entidade espiritual num culto ancestral familiar transcrito e recriado de acordo com nossa memória.

Estas palavras nos remetem principalmente à questão da teimosia, da continuidade, manutenção da vida e também das possibilidades de superação. Esta filosofia ancestral nos diz o quanto é importante nos mantermos vivos, ativos e combativos, e que portanto, é preciso saber viver. E não há modo mais humano de saber, do que aprendendo. Nesta perspectiva, se faz necessário refletirmos sobre nossa condição humana no mundo e nossas formas de saber.

Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam a realidade natural tendo sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir a sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar a natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. (SAVIANI, 1991, p.19)

Segundo este autor, a forma que o ser humano encontra para fazer isso é toda ação intencional adequada a uma finalidade, que ele vai chamar de trabalho. Sendo a educação outra atividade essencialmente humana, que caracteriza-se como “uma exigência do e para o trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.”

Nesta perspectiva, Severino (1994) aponta que a educação. De um modo geral, ocorre em toda relação humana, através do convívio e vão “desde a imitação até imposições rituais de costumes e padrões de comportamento que se difundem capilarmente”. Isto posto:

A primeira finalidade da vida é a manutenção e a reprodução de si mesma. Isso impõe à educação o compromisso radical de contribuir para que os homens se relacionem com o mundo natural de modo favorável a sua sobrevivência. A prática produtiva estabelece tal relação. Desse modo, a tarefa fundamental da educação é inserir cada geração no universo das relações do trabalho e da produção dos bens naturais, necessários para sua sobrevivência físico-biológica. (SEVERINO, 1994, p. 85)

Severino ainda atenta para o fato da educação ter necessariamente uma intencionalidade, mesmo em processos informais, o que reforça a objetividade da educação como trabalho, citada por Saviani (1991) que, por sua vez, classifica duas categorias de trabalho material e não-material, a primeira diz respeito a produção de objetos e a segunda à conhecimentos do “mundo real (ciência), valores (ética) e simbolização (arte)”, a educação por sua vez está no campo do trabalho não-material. Nesta perspectiva, a racionalidade é considerada a maior qualidade do ser humano.

No entanto, a nosso ver, talvez esteja nela também o maior infortuno da humanidade. Afinal, à revivência está associada a transcendência e logo ao medo da loucura. Deste modo, se por um lado os animais vivem sem o poder da reflexão sobre sua condição no mundo, obrigados a adaptar sua realidade independentemente das adversidades, por outro, o ser humano vive um drama ao exercer a consciência e se perceber frágil diante da natureza, sem condições físico-biológicas de se adaptar, se não *aprender*, e por isso a necessidade de *criar* recursos para sobreviver através do trabalho.

Assim, ao longo dos séculos, o mundo ocidental criou um legado baseado na exploração predatória da natureza, de modo que a cada dia que se passa, podemos ver e sentir os efeitos colaterais deste fato, com o crescente aquecimento global, provocado pelos desmatamentos e poluições, a escassez de recursos hídricos, entre outros, bem como a própria autodestruição em guerras por todo o mundo como vimos no capítulo anterior, bem como produções modernas da individualização consumista, que afasta o ser humano dos seus valores comunitários, causando crises de identidade e patologias mentais modernas (HALL, 2006).

Ademais, a natureza não para de se reproduzir, não somente porque não podem decidir seu destino, mas porque a vida pulsa em sua teimosia persistente até seu ultimo suspiro. Ouso dizer que a natureza continua se reinventando a partir das mudanças causadas pelos homens, a cada surgimento de uma nova espécie, por exemplo, na tentativa de manter a vida na terra.

Por este mesmo motivo, os seres humanos enquanto categoria de ser vivo não optam por se extinguirem, mesmo sabendo que estão destruindo o mundo e consequentemente destruindo a própria espécie, pois apesar do distanciamento da nossa condição de ser natural, a natureza ainda vive em nós e se expressa através da teimosia da vida. E é esta teimosia que nos ensina a viver. O paradoxo posto está no fato de o ser humano, sobretudo o homem moderno ocidental, se colocar como dominador do mundo e acabar com os recursos naturais, ao mesmo tempo em que não é capaz de produzir através de seu trabalho, condições artificiais que substituam estes recursos essenciais, como a água e ar.

Quer dizer, não há domínio do homem sobre os desastres naturais, nem sobre aqueles produzidos por sua ação inconsequente. Bem como, não há domínio do homem sobre sua própria condição na natureza que o levará inevitavelmente a

morte, por uma simples consequência da vida ou por consequência do seu trabalho, advindo da sua qualidade inata que o define como ser humano, a racionalidade.

Diante da pretensão dos Homens, a Natureza revelou-se hostil e revelou a pobreza das abordagens humanas sobre o não-humano. Se é certo que somos natureza, também é certo que criamos artifícios que a negam. A diversidade na natureza é muito maior do que fomos capazes de detectar. Nossas elaboradas teorias são demasiado simples para compreender a complexidade do mundo: mundo ambiental, mundo social e mundo psíquico. Fracassamos na aventura tresloucada de controlar a natureza. Fracassos rotundos no planejamento social e econômico; na moralização da política; na higienização da mente. Fracassos multiplicados nos fundamentalismos que negam ao Outro o direito de ser quem são. Fracassos fulgurantes de modelos políticos e teorias científicas. Fracasso do pensamento. Fracasso da civilização. Ainda assim, o mundo resiste. Ele consiste em ser uma negativa da negativa que tentamos lhe impor. Também é destruído pelo que soubemos produzir. (OLIVEIRA, 2012, p. 37)

A partir destes pressupostos, procuramos pensar em um conceito de educação que não distancie o homem da natureza, nem o trate como um ser que tenha condições de dominá-la. Trata-se de um conceito de educação comunitária, continuamente (re)construído a partir da cosmovisão afro-ameríndia, num esforço coletivo pelas (re)elaborações epistêmicas livres das imposições ocidentais. A título de exemplo trazemos uma predefinição desenvolvida a partir da cosmovisão Andina, como nos explica Mamani:

Desde nossa cosmovisão se conhece que tudo é parte da comunidade e a comunidade se estende como uma unidade para além do social, portanto, os processos de aprendizagem não podem ser individuais isolados do entorno, porque a natureza nos indica que tudo está conectado. A vida de um é complementar à vida do outro. Afinal, tudo na vida se expressa numa reciprocidade dinâmica e permanente. Então, na educação comunitária, o ensino não pode estar isolado da natureza, pelo contrário, melhor devemos ensinar, compreender e respeitar as leis da natureza. (MAMANI, 2010, p. 62)

Deste modo, o aspecto da revivência que trazemos aqui está direcionado a reflexão sobre uma educação onde o ser humano possa aprender de forma artística e cria-ativa, não somente com outros seres humanos, mas também com a natureza.

Tata Quejessi: E a arte sempre está presente! Pra nós, existe a arte pra existir o saber! É essencial que exista a vida da simbologia! É essencial que exista o ouvir! Na matriz africana só existe uma forma de aprender, não

existe outra, é a forma artista. Não é livro. E isso confunde. E isso é muito conflitante com o saber eurocêntrico. O saber eurocêntrico é todo centrado em coisas que falaram e que escreveram, escreveram, escreveram... Para eles, não basta as comunicações, não basta você ver o acontecido. Na matriz africana não. O saber é passado artisticamente pela convivência, pela oralidade, pela ancestralidade por aquilo que você está vendo acontecer, está vendo fazer e está fazendo. Não tem outro jeito de aprender se não for de corpo presente! Pelos sentidos! (VALE, 2012, p. 37)

Isto posto, nossa reflexão parte da releitura de conhecimentos ancestrais de origem africana e indígena, modificados pelo tempo, espaço e circunstâncias. Pelo tempo porque toda tradição acaba se adaptando à sua era ainda que se preserve elementos fundamentais. Pelo espaço porque para os povos africanos nas diásporas foram forçados a readaptar-se em terras estranhas a partir dos seus conhecimentos originários, assim como os povos nativos também o fizeram em seu território de origem alterado pela colonização. E enfim, pelas circunstâncias devido às tensões causadas pelo colonialismo.

Portanto, a educação então está ligada a continuidade da vida e a sua reinvenção:

Para se reproduzir, a espécie humana precisa de aprendizagem porque é, talvez, a única em que o código genético não responde pela maior parte de habilidades necessárias para sobreviver. Em cada etapa de sua história, a humanidade precisa refazer-se; não assegura seu devir histórico caso não se reaprenda continuamente. Assim, a educação se torna mediação universal da existência humana, sendo sobretudo através dela que as novas gerações se inserem no tríplice universo das práticas. (SEVERINO, 1994, p. 83)

É sob esta perspectiva que propomos a elaboração de um pensamento no âmbito educacional que traga a tona os conhecimentos desprezados ao longo da construção histórica do chamado conhecimento universal onde a hegemonia branco-ocidental impõe-se como a vértebra desta universalidade e atribui às culturas populares dos diversos povos pelo mundo a condição de periféricas, secundárias e exóticas.

A cultura popular carrega essa ressonância afirmativa por causa do peso da palavra "popular". E, em certo sentido, a cultura popular tem sempre sua base em experiências, prazeres, memórias e tradições do povo. Ela tem ligações com as esperanças e aspirações locais, tragédias e cenários locais que são práticas e experiências cotidianas de pessoas comuns. Dai, ela se liga aquilo que Bakhtin chama de "vulgar" — o popular, o informal, o lado inferior, o grotesco — eis porque sempre foi contraposta a alta cultura ou cultura de elite e, portanto, um local de

tradições alternativas, sendo esse o motivo pelo qual a tradição dominante sempre suspeitou profundamente a seu respeito, e com razão. (HALL, 2003 p. 340)

Ao abordar a questão da cultura popular, Stuart Hall (2003) questiona o adjetivo *popular* na cultura, observando que a este adjetivo é imputado a valoração de inferior na guerra pela hegemonia cultural entre a cultura dominante e a cultura dos povos. Com isto, ele chama a atenção para o fato de a globalização cooptar as culturas populares, em especial a cultura negra, a partir da massificação do mercado cultural norte americano que tem como base as culturas populares de origem negra como o blues e o hip-hop.

No entanto, ele defende que este é um fato inevitável na atualidade e mesmo produzindo contradições entre as tradições das culturas populares e as cooptações do mercado, entre a autenticidade e a inautenticidade, entre outros exemplos, não podem ser dicotomizados como se a cultura popular pudesse ser vencida para o lado “deles” ou do “nosso”. Porque para ele:

Não importa o quão deformadas, cooptadas e inautênticas sejam as formas como os negros e as tradições e comunidades negras pareçam ou sejam representadas na cultura popular, nos continuamos a ver nessas figuras e repertórios, aos quais a cultura popular recorre, as experiências que estão por trás delas. (HALL. 2003, p. 342)

Em outras palavras, ainda que de um modo distorcido, é a cultura popular que está em evidência no mundo globalizado e este fato assusta tradicionalistas das chamadas culturas popular e erudita, sendo que esta ultima foi dominante no universo cultural, em detrimento da primeira, mas que agora, de certo modo, perde espaço.

Estes são movimentos de captura e esquiva imbricados ao movimento histórico da cultura. Contudo, a pesar de reconhecermos a força da cultura, ainda que através da simples presença de traços que a caracteriza como popular, na posição de artistas negros e arte educadores, mantemos a posição de defender as origens autênticas (mesmo contraditórias) da nossa cultura, para que não de dilua por completo na mercantilização neoliberal como um mero produto que a qualquer momento pode ser esgotado deste mercado.

Assim, verifica-se que as maneiras de existir mudam conforme o momento histórico, e são indissociáveis dos diagramas de valoração cultural. Na atualidade, esse processo está de acordo com os novos papéis assumidos pelo Estado e pelo Mercado. Esse último, opera intensificando a circulação de símbolos e signos, e promove novas acepções espaços-temporais. Seus mecanismos permitem, a um só tempo, a partilha de significados que excedem as fronteiras geográficas, e a circunscrição de maneiras de habitar que reafirmam as limitações territoriais, e a captura destes movimentos. (VALE, 2010, p. 65)

Afinal sabemos que a globalização tem comercializado estas culturas a “preço de banana”, vendendo a ideia de um mundo global onde cedem espaço para a cultura dos povos, mas preservam a cultura das elites como produto raro de alto custo no mercado, ainda em detrimento da cultura popular. Neste sentido nosso posicionamento político/cultural se aproxima mais do radicalismo de Fanon:

O intelectual colonizado que se afastou bastante da cultura ocidental e que teima em proclamar a existência de uma cultura, não o faz em nome de Angola ou do Daomé. A cultura que é afirmada é a cultura africana. O negro que jamais foi tão negro como a partir do instante em que esteve sobre o domínio do branco, quando resolve dar testemunho de cultura, fazer obra de cultura, percebe que a história lhe impõe um terreno determinado, que a história lhe indica um caminho preciso e que lhe cumpre manifestar uma cultura negra. (FANON, 1968, p. 176)

Assim, ele nos chama atenção para a resistência cultural diante da colonização. Este é um movimento de esquiva-contragolpe que esteve e está presente em toda a cultura afro-ameríndia, isto é, se reinventar para sobreviver na dura convivência com o colonizador. Uma vez que os colonizadores ainda estão no poder, prosseguimos com nossa revivência, nos reinventando, assim como a própria natureza diante da degradação humana.

Em meio a estes ataques ininterruptos e institucionalmente aparelhados, tramamos uma esquiva-contragolpe na busca e no deleite dos modos materiais afro-ameríndios-capoeiras de en-sinar efazer-saber. Modos que, para desespero da missão epistemicida, resistem e permanecem vivos “na teimosia da vida que pulsa”. Esta imagem da teimosia e da resistência que nos oferta inúmeras situações de lamento e de guerra, continuamos nos alimentando das fontes e caminhos abertos de uma caminhada conjunta. (VALE, 2012, p. 70, g.n.)

Deste modo, a continuidade supera a condição da sobrevivência. Eis a arte de viver, a expressão viva e criadora de movimentos intensos, e que não se deixa capturar. Até mesmo porque:

[Na] concepção africana tradicional, a arte não se separa da vida. Antes, abrange todas as suas formas de atividade, conferindo-lhes sentido. (...) Lá, ao contrário do que se passa em nossa sociedade moderna, não existia separação entre o sagrado e o profano. Tudo se inter-relacionava porque tudo se baseava no sentido profundo da unidade da vida, da unidade de todas as coisas no seio de um universo sagrado onde tudo era interdependente e solidário. (HAMPÂTÉ BÂ, 1976, p.12)

Pensando neste entendimento sobre a arte, podemos dizer que os movimentos históricos de captura, provocadores de genocídios e etnocídios, desde a “educação” catequizadora dos jesuítas onde eram utilizadas crianças órfãs brancas, foram confrontados por alguns movimentos de esquiva provocados pela arte e cultura indígena, pois muitas vezes eram estas crianças que acabavam participando das danças e brincadeiras nativas (DOURADO, 1999).

Paralelamente a isto, ao ser trazidos a força para suprir a lamentável necessidade predatória europeia, os africanos trouxeram com si sua bagagem interior, a sabedoria ancestral, e encontraram uma nova realidade aqui em terras alheias, realidade esta que lhes apresenta a necessidade de se libertar, de criar movimentos de esquiva frente às capturas opressoras, resignificando seus saberes, se adaptando.

Mas é preciso deixar bem claro que não se tratou jamais de uma cultura negra fundadora ou originária que aqui se tenha instalado para, funcionalmente servir de campo de resistência. Para cá vieram dispositivos culturais correspondentes às várias nações e etnias (...) [da] África entre os séculos XVI e XIX. (SODRÉ, 1988, p.123)

Quer dizer, a cultura afro-ameríndia não tem suas origens na resistência cultural, e sim nas diversas culturas que por sua vez foram a base para a adaptação à nova realidade. Neste sentido, surgiram criações culturais, artísticas, que desenvolveram-se na corda bamba da entre a liberdade e a escravidão. De modo que:

Já se evidencia aí a estratégia africana de jogar com as ambiguidades do sistema, de agir nos interstícios da coerência ideológica. A cultura negro-brasileira emerge tanto de formas originárias quanto dos vazios suscitados pelos limites da ordem ideológica vigente. (SODRÉ, 1988, p.124)

Afinal, quando falamos aqui em dimensões da vida, podemos afirmar que de fato, não é possível viver amargurado. Entendemos que a amargura advém das limitações que impedem à simples manutenção da sobrevivência. Não poderiam assim, homens e mulheres livres, viver privados de liberdade em função do trabalho escravo, alienado e opressor sem a força revitalizadora da arte. A partir deste pressuposto, a necessidade forçou também a ressignificação da dor, produzindo lamentos-festeiros.

Uma das formas foi cantar. Assim como se diz no ditado, “quem canta, os males espanta”. Por isso, o choro cantado do e no cativo amenizavam a dor, transformavam-na em memória dos bons tempos, tempos de festa. Transformavam-na em força vital, em força para se manter vivo, para lutar na guerra-festiva e reviver na adversidade.

De forma semelhante, as atividades de arte e cultura para jovens privados de liberdade na Fundação CASA são elementos provocativos para o canto do anjo, mesmo dentro da gaiola. De modo a abstrair o ambiente carcerário por alguns instantes e poder se expressar como se estivesse livre. Eis aí uma expressão da herança destas estratégias dos africanos de jogar com as ambiguidades.

Partindo deste pressuposto, a capoeira é a linguagem artística que mais se aproxima desta história. Afinal, sua natureza advém do jogo ambíguo de se fazer livre no interior de uma prisão, ou expressar a liberdade, ainda que enclausurado. É como sorrir para o inimigo, ou levantar-se do tombo antes de cair no chão.

A capoeira é uma cultura que abrange diversas linguagens artísticas como o canto, a música instrumental, a expressão corporal, a dança, a arte marcial e dramática. Nasceu da necessidade de homens e mulheres livres recuperar sua condição original contra a escravidão. A luta disfarçada em dança tornando-a inofensiva aos olhos do patrão. As expressões de lamento e dor, transformadas em momentos de festa para não sucumbir na depressão, através dos cânticos, para amenizar o banzo e toda sua filosofia e conhecimentos preservados para não morrer as raízes da terra natal, são exemplos de movimentos de esquiva fundamentais para a preservação da vida daquele povo escravizado.

Com isto, as cantigas mais antigas da capoeira nos ensinam, disfarçadas em figuras de linguagem hora metonímica, figura de linguagem que faz alusão ao real, hora metafórica, figura de linguagem que faz alusão ao imaginário.

Exemplo 1:

*Anum não canta em gaiola
Nem bem dentro, nem bem fora,
Só canta em formigueiro
Quando vê formiga fora*

Este é um exemplo da poesia metonímica, pois o anum é uma qualidade de pássaro silvestre, oriundo dos serrados que acostumado a viver em bandos, utiliza seus diversos tipos de canto para funções diferentes. Não é costume dos criadores de pássaro manter esta espécie presa, pois sabem que para esta condição ele não desenvolveu nenhum tipo de canto. Por outro lado, ele canta forte quando solto no serrado, caça em pequenos grupos onde algum deles há de avisar quando encontrar comida, como pequenos insetos, ou para avisar perigo eminente.

Assim como o anum, os negros africanos tinham por costume cantar em celebração à vida em momentos de alegria, de tristeza, de fartura, de guerra, ou até mesmo em celebração a chegada da passagem desta vida para um estágio pós-morte, enfim em momentos de liberdade. Estes homens e mulheres livres, nunca se acostumaram com o cárcere. Mas sua vivência cultural anterior lhes ensinou a lidar com sua realidade encarcerada, de modo que o cântico em cativo é a forma de se livrar dos grilhões da mente e da alma.

Exemplo 2:

*A canoa virou marinheiro
Mas no fundo do mar tem dinheiro*

Já este é um exemplo da poesia metafórica onde a canoa virar significa o naufrágio do barco da vida, e o dinheiro no fundo do mar, remete às ricas possibilidades de superação da realidade. É a partir destas filosofias que nossa experiência na capoeira permeia por todos os aspectos da nossa vida, nas relações pessoais, sociais e profissionais.

Na perspectiva de elaborações filosóficas arte-educadoras, podemos falar sobre o jogo da capoeira. Um jogo onde dois corpos confrontam possibilidades. A partir do momento em que se encontram, frente a frente, iniciam movimentos expressivos que condizem com a natureza de cada um e com seu estado de espírito. Faz parte do jogo da capoeira a brincadeira de seduzir o companheiro de

jogo para encontrar suas fragilidades, assim como se resguardar para não cair no jogo do outro. Não se trata de disputa, mas de um treinamento através da troca, para as relações pessoais fora da roda, para o jogo da vida. Embora este seja apenas um exemplo das possibilidades de diálogo corporal no jogo, o fundamental é que a prática da capoeira nos eduque para o cotidiano.

Esta ambiguidade presente na cultura negra também aparece em outras expressões artísticas como o Break Dance, um dos elementos do movimento Hip-Hop. Esta arte juvenil e urbana nasce num contexto de exclusão social destes jovens que criam através da dança modos artísticos de revivência nas cidades. Sobre isso nos fala Alves e Dias (2004):

Verificamos no decorrer da pesquisa, que o jovem que dança o Break encontra nesta manifestação uma via alternativa de vivência que lhe permite reinventar sua subjetividade. Assim, o que vem de fora, imposto pelo armamento político-econômico que categoriza o sujeito sob as rédeas de uma sociedade dividida em classes, afeta o sujeito, mas este, por sua vez, forja espaços sob esta malha opressiva mostrando que também pode, mas de uma outra maneira além dos ideais vigentes. (ALVES e DIAS, 2004, p. 6)

Sob estas compreensões de arte-educação, e arte-cultura, atuamos em diversas unidades desta fundação onde desenvolvemos propostas diferentes através de distintas linguagens artísticas. Sobre as oficinas de arte-cultura na realizadas nesta instituição, as palavras de um adolescente ajudam a resumir nosso trabalho. Este depoimento foi adquirido através de uma pesquisa recente realizada pelo CENPEC onde a questão posta era: “Um novato chega na unidade e pergunta: Ouvi falar que tem umas oficinas de arte e cultura, o que é isso? – O que você responde?”

A oficina dá pra você aprender vários tipos de cultura popular, afro brasileira, a história brasileira que é música, dança, arte e a capoeira também. Saber mais sobre a cultura e sobre nossos antepassados. Isso tudo serve, como eu vou te explicar... dependendo da ocasião, você vai estar praticando uma capoeira, que vem do afro africano, de muito tempo atrás, quando eles usavam como uma luta pra se defender (era uma forma dos escravos se defenderem dos brancos e era até proibido, e hoje é uma coisa que muita gente gosta de fazer). Ou até pode ser um Hip-Hop, que veio dos estados unidos, uma coisa também antiga. Com isso ele pode estar praticando uma coisa que ele vai estar gostando e vai adquirindo mais conhecimento do passado. (ANÔNIMO, 2014, p. 59)

Nesta perspectiva, seguiremos agora com três relatos de oficinas realizadas na Fundação CASA, onde pretendemos responder a questão principal desta pesquisa: como se dão os movimentos de captura e esquiva entre arte-cultura e medidas sócio educativas de privação de liberdade.

4.1 Trajetória de arte-educador na FEBEM e Fundação CASA

Foi no final de 1999 que iniciamos nossa atuação em um trabalho voluntário através de aulas de capoeira angola sob coordenação do Contramestre Pinguim do Grupo de Capoeira Angola Guerreiros da Senzala. À partir de 2000, a Supervisão Cultural da FEBEM considerou o nome do projeto “Rebelarte” muito polêmico, então foi alterado para FEBEM-Arte. Neste ano foram ampliadas as contratações de oficinairos para atuarem nas diversas unidades espalhadas pela capital paulista. Diga-se de passagem, que a mudança do nome do projeto, substituindo a palavra “rebelar” pelo nome da instituição é um tanto simbólico.

Assim, diversos membros do Grupo de Capoeira Angola Guerreiros da Senzala foram contratados pelo FEBEM Arte e as primeiras turmas que assumimos, estavam localizadas no pequeno complexo da Raposo Tavares, onde continham as Unidades 22, 27 e 28. A proposta do nosso trabalho era apresentar aos adolescentes elementos da cultura negra (capoeira angola, maculelê, dança afro, percussão, puxada de rede, samba de roda, entre outros) como possibilidades de liberdade de expressão do pensamento e movimento.

Com a ampliação deste projeto, fomos convidados a atuar em diversas outras Unidades da FEBEM, entre elas as unidades femininas de Parada de Taipas e da Mooca, bem como, em unidades do complexo do Tatuapé. Esta experiência nos permitiu observar que algumas realidades se repetiam e se reproduziam em todas as Unidades em que trabalhamos e que tivemos contato através dos relatos dos colegas de trabalho que atuavam em outras.

Sobre estas realidades, arriscamos apontar alguns ciclos contínuos presentes nas relações humanas e profissional. Por um lado a rivalidade interna entre as equipes de segurança, saúde, psicossocial e pedagógica, equipes que tem grandes dificuldades em dialogar e principalmente se entender, logo, encontram dificuldades no atendimento conjunto aos adolescentes. Vários casos de disputas de poder entre

funcionários foram denunciados como causas de rebeliões, como o caso relatado em outra notícia da Folha de São Paulo¹¹. Por outro, a reprodução do sistema punitivo instituído, entre os adolescentes, a partir de regras convencionadas por eles.

Em meio a estas relações, as atividades de arte-cultura encontravam-se em um campo tenso de atuação. Era nítida a desconfiança, o medo e a descrença, sobre o trabalho artístico, por parte das equipes multiprofissionais. Havia no entanto, uma grande receptividade por parte dos adolescentes, ainda que a princípio, a desconfiança se apresentava como critério primeiro até a aceitação.

Assim iniciamos nosso trabalho. Em outubro de 2000, o projeto FEBEM Arte, promoveu a segunda versão do espetáculo “Num Lugar de La Mancha”. As turmas de capoeira e maculelê, escolhidas para atuar nesta peça, foram das unidades da Rapozo Tavares, onde eu trabalhava com meu mestre. O elenco era composto por cerca de 150 adolescentes internos, entre meninos e meninas, com o apoio dos seus respectivos professores. O público foi composto por parentes dos adolescentes, pesquisadores, imprensa e autoridades governamentais inclusive o Governador de Estado vigente.

Devido a todos esses detalhes foi mobilizado um enorme aparato da polícia militar. Todos os adolescentes chegaram algemados ao teatro do Memorial da América Latina, e assim permaneceram até alguns minutos antes da apresentação, para poderem se maquiar e por figurino. Neste momento, além das algemas da polícia, o grupo de capoeira e maculelê teve que quebrar um tabu muito grave entre os adolescentes: aparecer sem camisa na presença de familiares. Tivemos que conversar com todo o elenco para que concordassem que isto fosse feito sem represálias no convívio. No final tudo ocorreu muito bem. Após a temporada o elenco foi reduzido a um grupo menor com cerca de 30 integrantes, que era modificado conforme os adolescentes eram desinternados.

Nas Unidades de internação, as atividades continuavam normalmente. Os arte-educadores das diversas áreas tiveram que romper diversas barreiras e preconceitos, havia, e ainda há diversos estigmas a respeito da arte. Alguns profissionais da fundação vêm as atividades artístico culturais como mero

¹¹VIVEIROS, M. Secretário diz que a disputa de poder causou fugas na FEBEM. Folha de São Paulo. São Paulo, 10 mar. 2000. Cotidiano, p. 5.

entretenimento, outros viam como um grave inconveniente devido ao fato das diversas linguagens quebrarem a ordem estabelecida, seja com a música alta da capoeira e hip-hop, ou até mesmo com os respingos de tintas nas aulas de arte.

A coordenação da área de artes do corpo, do projeto FEBEM Arte, promoveu encontros semanais com os profissionais, a partir destes encontros foi produzido um pequeno espetáculo itinerante envolvendo as diversas linguagens corporais desenvolvidas com os adolescentes. Assim, nos apresentamos em todas as unidades de Internação, Internação Provisória e Semiliberdade.

Ao final de 2004, ano de eleição, as políticas internas também passaram por alterações como o fim do projeto FEBEM-Arte. Alguns de nós arte educadores continuaram as atividades voluntariamente, mas questões de subsistência não permitiram que fosse por muito tempo. Neste período nos desligamos deste trabalho.

Retornamos à Fundação no ano de 2010, através da ONG CENPEC. A princípio, fomos contratados para desenvolver oficinas de Literatura e Capoeira, num Centro de Atendimento do complexo Rapozo Tavares, a equipe multiprofissional era, em grande parte, a mesma de dez anos atrás. Devido a problemas internos de organização desta equipe, não foi possível prosseguir com as atividades.

Passei a desenvolver oficinas de Vídeo/Arte e Cultura Negra, em dois Centros de Internação Provisória no complexo do Brás. Em dez meses de trabalho, produzimos 25 curtas metragens de animação e documentários, em geral com o tema da cultura negra e relações étnico-raciais. Interrompemos este trabalho após a entrada no curso de pedagogia da UNESP de Rio Claro em 2011.

Em Julho de 2012, fomos contratados como Agente Educacional, pela ONG UDAM – União dos Amigos do Menor, no Casa Escola de Rio Claro da Fundação CASA. A princípio, a proposta era substituir um educador que desenvolvia o curso de educação profissional “Introdução ao Mercado de Trabalho”. Ao final da agenda pedagógica trimestral propus a introdução de outras atividades como o curso de educação profissional “Introdução ao Audiovisual” e de arte-cultura “Capoeira Angola”. Nesta época, fomos responsáveis pelas atividades do Eixo Étnico-racial Quesito Cor, que trata-se de um dos eixos do atendimento socioeducativo previsto no SINASE e foi instituído a partir do Comitê Institucional Quesito Cor da Fundação CASA.

A partir daí, desenvolvi diversas atividades do Quesito cor junto aos adolescentes e iniciei um minicurso de extensão com esta temática para formação de professores do ensino formal que atuam na fundação e equipe multiprofissional da Fundação. No entanto, este curso não foi concluído devido a boicotes de alguns funcionários e gestores deste Centro, o que levou ao meu desligamento do cargo. Em seguida, fomos contratados pela ONG CEDAP, para desenvolvermos atividades de Capoeira e Artes em dois novos centros inaugurados na região de Limeira, onde atuamos até hoje.

4.2 Relatos de uma experiência positivas do canto do anum

Os relatos a seguir referem-se a três tempo e espaços diferentes no trabalho de arte-cultura que realizamos nesta fundação desde o tempo da FEBEM, e fala de três linguagens artísticas diferentes que trabalhamos ao longo deste tempo. O eixo de convergência entre os relatos está na cultura negra como fundamento de todas as oficinas que realizamos, onde a liberdade sempre foi um princípio ético do trabalho pedagógico. Falamos de liberdade como prática pedagógica, onde o educador entende o educando como sujeito da educação e pedagogia libertadora como uma prática potente ao oferecer recursos que fortaleçam o educando em seu processo emancipatório.

4.2.1 Liberdade de expressão I: Eu falo o que quero¹², a elaboração de discursos críticos nas oficinas de rádio.

Esta experiência inicia-se em abril de 2014, em uma unidade da Fundação CASA, em Limeira, quando foi iniciado um novo ciclo na agenda pedagógica trimestral do Curso de arte e cultura, carinhosamente chamada de “Oficina de Rádio”, realizado através do projeto Arteiros, oriundo da parceria entre esta fundação e uma ONG chamada CEDAP – Centro de Educação e Assessoria Popular, que fornece os arte-educadores que atuam em diversas áreas artísticas na Divisão Regional do Município de Campinas.

¹² Alusão ao título do livro “Escrevo o que quero” de Steve Biko, liderança do movimento de consciência negra de Joanesburgo na África do Sul, escrito durante seu exílio nos bantustões, assinado com o codinome Frank Talk, que traduzido para o português significa: Conversa Franca.

A programação deste curso foi dividida em duas partes, primeiramente uma etapa teórica, com a intenção de compartilhar conhecimentos específicos sobre a história e função social da música e das rádios, bem como dos meios de comunicação e conhecimentos gerais sobre temas diversos ligados à cidadania. A segunda metade do curso foi dedicada às aulas práticas de locução, expressão oral, modulação de voz, sonoplastia, a fim de gravar um ou mais programas ao final do curso.

É importante ressaltar que, o planejamento deste curso foi embasado pelas filosofias educacionais de, entre outros autores, professor Paulo Freire, que é também utilizado como referencial teórico pela Superintendência Pedagógica da Fundação CASA e pelo CEDAP, o fato de suas ideias comporem os fundamentos destes órgãos, dá força e legitima o trabalho do arte-educador. Portanto:

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1967, p. 36)

No Curso de pedagogia tivemos maior contato com as obras de Freire. No entanto, foram estes anos de atuação artística e educacional que nos possibilitou a compreensão de suas ideias e a identificação com elas, afinal, toda sua teoria advém de uma prática consistente e que por coincidência ou não, era semelhante ao que sempre praticamos. Não poderia ser diferente, uma vez que nossa primeira faculdade foi a Capoeira Angola, a faculdade do negro, como dizia Mestre Gato Preto¹³. Esta por sua vez, nasceu da ânsia de liberdade de homens naturalmente livres que foram socialmente escravizados, e injustamente presos no cativeiro.

Nesta perspectiva, ao trazer como tema inicial a história da música, procuramos trazer também a história da África, o continente considerado o berço da humanidade e com isto, para além das questões musicais, adentramos às questões históricas e sociais que afetam diretamente o público encarcerado, sobretudo os afrodescendentes. Saltamos alguns séculos até a criação do liberalismo, da indústria, o surgimento dos aparelhos sonoros e instrumentos musicais modernos,

¹³ José Gabriel Góes, mestre de capoeira angola nascido em Santo Amaro da Purificação.

os propósitos e as consequências da indústria fonográfica e as novas funções sociais dos meios de comunicação.

O olhar direcionado para as questões de classe, raça e gênero, do ponto de vista dos oprimidos, é outro indicativo do posicionamento deste educador. Uma vez que a abordagem destes temas na perspectiva dos opressores produzem consciências ingênuas que naturalizam as hierarquias sociais para manutenção do *status quo*, por isso entendemos que nosso papel é provocar a inversão deste caminho para o desenvolvimento de uma consciência crítica que analise a realidade histórica e material que constrói estas relações de poder, a fim de combatê-las.

Consciência ingênua é aquela que — por motivos que cabe à análise filosófica examinar — não inclui em sua representação da realidade exterior e de si mesma a compreensão das condições e determinantes que a fazem pensar tal como pensa. Não inclui a referência ao mundo objetivo como seu determinante fundamental. Por isso julga-se um ponto de partida absoluto, uma origem incondicional, acredita que suas ideias vêm dela mesma, não provêm da realidade, ou seja, que têm origem em ideias anteriores. Assim, as ideias se originam das ideias. A realidade é apenas recebida ou enquadrada em um sistema de ideias que se cria por si mesmo. (VIEIRA PINTO, 1994, p. 59)

Além disso, é importante considerar alguns aspectos da nossa metodologia. Ao tratarmos de assuntos prioritariamente teóricos e conteúdos fundamentais para colaboração do processo reflexivo dos adolescentes, o fizemos com apoio de atividades práticas, corporais, artísticas e criativas. Com o cuidado de não atuarmos com aulas estritamente expositivas, procuramos desenvolvê-las através da vivência musical, contação de histórias e reflexão sobre estas questões; levando instrumentos diversos, tocando, experimentando, compondo letras, assistindo vídeos e filmes referentes, tornando assim, a aula teórica mais interessante, menos estressante, sem separar o cérebro do resto do corpo. Outra estratégia foi recorrer à flexibilidade do plano de aula, ao consultar os participantes sobre temas que gostariam de conhecer.

De um modo geral, os temas que mais apareceram foram roubo, drogas, corrupção e liberdade, além disso, surgiram propostas de promover espaços para ouvir música do gosto deles, em geral rap e principalmente funk, bem como ir logo para as aulas práticas de sonoplastia e gravação. A partir destas propostas e palavras chaves, reelaboramos o cronograma. Esta práxis faz valer o que Vieira

Pinto ensina sobre a concepção de educando a partir de uma consciência crítica da educação.

O educando é o "sujeito" da educação (nunca o objeto dela). (...) As concepções ingênuas da educação rebaixam o educando à condição de "objeto" e o levam a conceber-se a si mesmo como ser passivo, no qual o professor infunde o saber que possui. Este ponto de vista é: 1) moralmente insultante (pois ignora a dignidade própria do homem pelo simples fato de ser homem, não importando se é letrado ou não); 2) antropológicamente errôneo (pois ignora que o aluno é portador de uma cultura, de capacidade de pensar logicamente em função de seu contexto social); 3) psicologicamente esterilizante (pois desanima, inibe e impede os estímulos para a aprendizagem, uma vez que recusa ao alfabetizando sua capacidade de fazer-se instruído por si, como sujeito); 4) pedagogicamente nocivo (pois deixa de aproveitar o saber do analfabeto como ponto de partida para o desenvolvimento de novos conhecimentos). (VIEIRA PINTO, 1994, p. 64 – 65)

Quando os educandos compreenderam-se como protagonista do seu processo educativo, as aulas tomaram outro rumo, o interesse pelo estudo se ampliou. Infelizmente o contexto nos obrigou a trabalhar com a precariedade do tempo, espaço e recursos, pois não há nos centros uma biblioteca ampla, nem acesso a internet e as saídas pedagógicas são demasiadamente complicadas pela burocracia. Assim, fizemos breves pesquisas fora da fundação e fora do horário de trabalho, sem a participação dos adolescentes, levantando informações como: definição do termo roubo, propriedade privada e casos de corrupção dos políticos no Brasil e com apoio deste material aprofundamos as discussões, mantendo alguns objetivos planejados anteriormente.

Em quase todas as aulas teóricas desta segunda parte, repetíamos um método. Dividíamos os grupos que teria como tarefa ler o material pesquisado, escrever e/ou desenhar tudo o que conseguissem entender e expressar em uma cartolina, em seguida estes cartazes eram colados nas paredes e feita uma apresentação dos grupos, feito isso, o arte educador posicionava-se a fim de fazer uma síntese mais elaborada e orientar sobre alguns possíveis equívocos conceituais sobre as questões trazidas pelos grupos, sempre com músicas de fundo escolhidas pelos adolescentes.

Às vezes a turma estava bastante animada, às vezes apenas alguns queriam participar e em outras ninguém queria fazer nada, e estes estados de espírito eram respeitados e a aula era improvisada, reinventada. Se os adolescentes quisessem ficar apenas ouvindo aquelas músicas, ficar em pé, andar pela sala, sentar em

qualquer postura na cadeira, inclusive com os pés sobre outra, ou até mesmo dormir durante a aula, não era problema segundo a concepção educativa do arte-educador. Opção à qual é garantida pelo direito a liberdade de cátedra.

Esta postura não é desleixo para com a participação dos educandos, pelo contrário, faz parte do compromisso e coerência política, anti-repressiva e libertária que, como temos visto, tem embasamento e caracteriza-se pelo que chamamos de movimentos de esquivas, perante ao que está estabelecido. No que tange à arte educação, sobretudo neste espaço, vemos a necessidade de confrontar esta postura com a presença opressora das grades nas salas de aula e com as normas rotineiras, mesmo que seja dando espaço para o ócio esporádico. Nesse contexto, nos identificamos com as indagações e reflexões de Gambini:

Qual é o contrário da mente doutora, sólida e inabalável como um edifício de concreto armado? É aquela feita de nuvem, desprovida de materialidade, sem dureza nem forma fixa. Ela se deixa levar pelo vento, vai mudando de cor e de espessura, e é impossível prendê-la a uma âncora. Ela plaina, paira, sobrevoa, desce ao chão e novamente se eleva até as alturas. (...) O que se pode pôr dentro de uma caixa, em contenção, sob domínio, conservado e arquivado? Luz do sol, chuva, orvalho? Não. Ferro velho, minerais, um animal em decomposição? Sim. Mas nuvem não dá. Como a alma, ela é inaprisionável. (GAMBINI, 2010, p.151)

Estas palavras foram encontradas em um artigo intitulado “Com a cabeça nas nuvens”. Sugestivo ao contexto das aulas de rádio na fundação, onde a maioria das vezes, os adolescentes estão pensando na vida fora dali, no mundão, com a cabeça nas nuvens. Há diversas atividades educacionais que não lhes são atrativas por conta de sua obrigatoriedade, por outro lado aderem àquelas que possam ajudá-los a, como dizem, distrair a mente, abstrair o tempo e o espaço.

Certas atividades cumprem o papel de distrair as mentes no sentido de inverter o famoso ditado “mente vazia é oficina do diabo”, ou seja, o entendimento de que o fato destes jovens ficarem parados pensando sobre seu sofrimento sem condições de refletir com tranquilidade sobre a realidade que os cerca, pode ser nocivo, pois acredita-se que estão o tempo todo bolando planos mirabolantes de fuga e/ou rebelião, o que em partes é possível se levarmos em conta a tensão presente. Sob esta lógica, de “distrair a mente”, estas atividades estão cumprindo um papel mais ligado à contenção, do que à educação. Estão, portanto sob a lógica dos movimentos de captura.

Frente a isto, surgem os movimentos de esquivas praticados pelos adolescentes, que embora o façam sem reflexões aprofundadas, partem da desobediência como forma de libertar seus corpos e mentes de regras que tentam o tempo todo padronizar os comportamentos. Estes movimentos as vezes encontram força em atividades educacionais que possibilitam a reflexão, a leitura de mundo, o compartilhar desta leitura e principalmente a reelaboração deste mundo.

Deste modo, nesta instituição tão regradada, com resquícios ideológicos da ditadura militar, a arte ensinada por educadores que tem posicionamento político pautado na liberdade e solidariedade, se apresenta como um movimento de esquiva.

Este movimento que dá outros sentidos, não racionalistas, a existência do ser humano, frente à contenção e disciplina, são alternativas para: a) – *a sobrevivência da desconfiança reflexiva* que não aceita imposição de nenhuma regra que sirva simplesmente para aprisionar a subjetividade; b) – *a convivência com alegria de viver* que escancara o sorriso nos rostos e nos corpos, mesmo diante das adversidades, lidando com elas através da irreverência; e c) – *a revivência criativa*, que não se enquadra em moldes e modelos e é capaz de modificar o estabelecido.

Estas três alternativas em unidade fazem a fragilidade do sistema repressivo transparecer. Pois não importa o quão agressivo sejam as represálias, uma vez acesa a chama da vida, em sua teimosia permanente, as relações de poder capilar tendem a serem rompidas num constante jogo de movimentos de captura e esquivas, como na capoeira. São, portanto atividades educacionais inconformistas, que “despertam as mentes”, não as distraem, e que lhes dão asas para voar até as nuvens, e pés para caminhar com segurança na realidade, afinal:

A educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista. (...) Por isso, a sala de aula [e as instituições educacionais] tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidade de conhecimento dentro do qual há que optar. Optam os alunos tanto quanto os professores [e todos os profissionais] e as opções de uns e outros não têm de coincidir nem são irreversíveis. As opções não assentam exclusivamente em ideias já que as ideias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimento e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. Só assim é possível produzir imagens desestabilizadoras que alimentem o inconformismo perante um presente que se repete, repetindo as opções indesculpáveis do passado. (SANTOS, 1996, p. 18)

Ao trabalhar nesta perspectiva, os adolescentes da oficina de rádio conseguiram expressar seu inconformismo ao produzir um programa chamado

“Rádio Furacão – a rádio que toca o seu coração”, onde haviam quatro apresentadores principais (Fala Memo, Fala Grosso, Fala Fino e Fala Mansa) e uma equipe de sonoplastas e MC’s de funk. Este programa foi dividido em diversos quadros. Como o quadro Musical, onde os MC’s podiam cantar letras de autoria própria. Nestas músicas eles falam sobre a tristeza de estarem presos e longe dos familiares e amigos, sobre a opressão no cotidiano da fundação e sobre a ânsia de liberdade.

O quadro jornalístico, com o “Jornal furacão – aqui a notícia é um vendaval”, onde produziu duas matérias, a primeira sobre um deputado que mesmo sendo comprovadamente culpado de roubo de verba pública, saiu ileso e a segunda sobre um pai de família preso por roubar um litro de leite. Intercalado com intervalos comerciais da “Firma Forte S/A”, que oferece o “corruptômetro”, um aparelho revolucionário que deve ser instalado nas urnas eletrônicas, e da “Empresa Família Grande e Complicada” com o seu “salaritcho aumenteitor”, uma máquina que faz os patrões aumentarem o salário dos funcionários. Já no quadro “Pensamentos Furacão” o apresentador traz frases do Bob Marley e um conto dramático onde três homens morrem congelados na neve por se negarem a compartilhar suas lenhas.

O programa foi encerrado com a participação do arte-educador que os “obriga” a fazer a formação e a cantar uma versão do hino nacional elaborada por internos da CASA Escola Rio Claro, durante a primeira experiência de oficina de rádio, onde finaliza com o verso: *“pros filhos desse solo ninguém viu, justiça no Brasil”*. Eles se “rebelam” contra a “autoridade do professor”, ao apresentarem trechos do ECA e por fim soltam a música de um dos MC’s, parodiando a música “Poeira” da Ivete Sangalo, intitulando-a de “Liberta”.

Ao final deste trabalho pudemos, na posição de docente/pesquisador, compreender que a experiência libertária se deu neste espaço autoritário ao provocar a rebeldia que se faz necessária.

O objetivo último de uma educação transformadora é transformar a educação, convertendo-a no processo de aquisição daquilo que se aprende, mas não se ensina, o senso comum. O conhecimento só suscita inconformismo na medida em que se torna senso comum, o saber evidente que não existe separado das práticas que o confirmam. Uma educação que parte da conflitualidade dos conhecimentos visará, em última instância, conduzir à conflitualidade entre sentidos comuns alternativos, entre saberes práticos que trivializam o sofrimento humano e saberes práticos que se inconformam com ele, entre saberes práticos que aceitam o que existe, só porque existe, independentemente da sua bondade, e

saberes práticos que só aceitam o que existe na medida em que merece existir, finalmente entre saberes práticos que olham as decisões pelo que está à jusante delas e as converte em consequências fatais e saberes práticos que olham as decisões pelo que está à montante delas e as converte em indesculpáveis opções humanas. (SANTOS, 1996, p. 18)

Isto só foi possível pelo esforço do educador e educandos por atuarem na ambiguidade entre sistema carcerário e prática artística/educacional. Deste modo, todos aprenderam a reviver com criatividade praticando festividades-guerreiras através de produções críticas e irreverentes.

4.2.2 Liberdade de expressão II: Processos de (re)construção da identidade cultural de jovens negros nas oficinas de vídeo.

Este segundo relato diz respeito a experiência vividas nas oficinas de *Vídeo e Cultura Negra*, entre abril e dezembro de 2010, nas unidades de Internação Provisória do Complexo da Fundação CASA, localizado na região do Brás, em São Paulo. Tais oficinas aconteciam duas vezes por semana com a duração de 1h30m, para quatro turmas por mês, de 15 participantes em média. Deste modo estima-se que passaram pelas oficinas cerca de 540 adolescentes foram produzidos 23 curtas de, em média, uma a dois minutos. Na época trabalhávamos contratados como arte-educador pela ONG CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

Berimbau falando, tambores percutindo suas vozes, micro system expelindo RAP norte-americano, poesias entoadas ecoando pelo ar, tintas imprimindo cores em telas de arte, e maquetes cinematográficas emergindo de bases de papelão, contrastavam com o ambiente acinzentado e sombrio do prédio. As oficinas de arte preenchiam o espaço com vida e alegria. Pelo menos durante o tempo que lhe era concedido. Não apenas através do som ou das cores, mas pelo movimento dos jovens que, embora seguissem em fila indiana, de cabeça baixa e mãos pra trás, como dita a regra, iam a caminho de um breve momento de descontração. Ao chegar ao ambiente de aula, podiam levantar a cabeça e olhar no olho de quem está do seu lado, acenar com as mais diversas intenções para os demais e, enfim, libertar o corpo na expressão do break ou do gingado da Capoeira.

Neste ambiente temporariamente movimentado morava o desespero dos funcionários. A tensão de ter que dominar os corpos de mais de uma centena de

adolescentes “infratores” atingia o ápice do perigo, tão imaginário quanto real, de explodir uma rebelião. Diferente daqueles momentos “calmos”, quer dizer, controlados, onde os adolescentes permaneciam sentados no chão, em fileiras, de frente para a televisão. Diante deste quadro tenso e contrastante, as atividades de arte e cultura buscavam, contraditoriamente à regra instituída, espaço nas mentes e corações dos adolescentes para deixar fluir a criatividade.

A proposta principal era apresentar elementos para discutir questões referentes à Cultura Negra, à identidade étnico-racial e ao racismo. Nesta intenção, trabalhamos com a perspectiva de *identidade cultural* proposta por Stuart Hall:

A identidade não é tão transparente ou tão sem problemas como nós pensamos. Ao invés de tomar a identidade por um fato que, uma vez consumado, passa, em seguida, a ser representado pelas novas práticas culturais, deveríamos pensá-la, talvez, como uma “produção” que nunca se completa, que está sempre em processo e é sempre constituída interna e não externamente à representação. Esta visão problematiza a própria autoridade e a autenticidade que a expressão “identidade cultural” reivindica como suas. (HALL, 1996, p. 68)

A linguagem áudio visual foi escolhida por ser uma arte que aglutina diversas outras em sua produção, bem como: dramaturgia, dança, artes plásticas, Capoeira, música, entre outras. Possibilidade propícia, neste contexto em que os participantes passavam por diversas atividades socioeducativas que incluíam as linguagens mencionadas, para experimentar a interdisciplinaridade artística. Outro aspecto relevante para escolha da linguagem audiovisual é a própria potência da imagem, como um meio para auto-(re)construção imagética destes jovens negros privados de liberdade. Assim como, a partir dos estudos para elaboração dos roteiros, a imagem e sua produção, aparece como possibilidade para releituras do universo cultural dos participantes, pois, como propõe Stuart Hall:

Tentamos teorizar sobre a identidade enquanto constituída por dentro, e não por fora, da representação; e, assim, pois, sobre o cinema, não como um pobre espelho erguido para refletir o que existe, mas sim como essa forma de representação que é capaz de nos constituir como sujeitos e temas de novos tipos, permitindo-nos, por conseguinte, descobrir lugares desde os quais falarmos. (HALL, 1996, p. 75)

Em vista disto, iniciamos o trabalho em sala de aula com uma pergunta chave: *o que é Cultura Negra?* Em todas as turmas as primeiras respostas se repetiam com

muita frequência, eram elas: *racismo*, *senzala*, *escravidão*, *escrava Isaura* e, até mesmo, *crime*. As respostas imediatas nos remetem a um imaginário constituído por uma negatividade imposta ao Ser negro. As primeiras referências que surgiam na memória deles estavam diretamente ligadas ao contexto de privação de liberdade, desde o tema da escravidão/senzala, que pode ser uma metonímia do cativeiro atual, à questão do racismo em si, que afeta cotidianamente estes jovens de diversas maneiras. Sabemos que a escravidão foi um fato histórico real, tanto quanto o racismo o é ainda nos dias de hoje. Contudo, a questão que mais preocupou, no início das conversas, foi a relação feita entre a Cultura Negra e o crime, uma vez que, sabemos que a criminalidade faz parte da identidade da maioria destes jovens.

Ao buscar o entendimento da identidade de cada um perguntando-lhes: *o que você é?* É comum ouvir: *sou bandido*. Também é comum ouvir agentes de seguranças assim chamando pelos adolescentes: *Vem aqui ladrão!* O que menos aparece é o nome. Exceto pelo grupo técnico: psicólogos, assistentes sociais e pedagogos, que, por questão de ética profissional, identificam os adolescentes por seus nomes. Por outro lado, foi possível observar que, recorrentemente, numa contraditória falta de ética pessoal, este grupo oferecia aos adolescentes um tratamento visivelmente baseado no delito que cometeram, e não no que eles são: pessoas.

Diante disto, foi possível perceber os efeitos deste tratamento institucional na subjetividade dos adolescentes e, então, na sua formação identitária. Auxiliados pela perspectiva de identidade apresentada por Hall, observamos que os participantes assumiam, ou reforçavam, a criminalidade como parte de sua identidade. Isto, por meio das relações institucionais em que os adolescentes praticavam esta “produção que nunca se completa”, ou seja, a construção do processo identitário, num contexto de exclusão social, em que, na maioria absoluta das vezes, o crime não chega a ser nem mesmo uma opção, mas sim uma condição. Uma via única de acesso imediato aos bens sociais.

Neste sentido, percebemos certa *crise de identidade*, por parte dos adolescentes, entre *ser ladrão*, na relação com representantes institucionais do Estado, e, simultaneamente, *ser artista*, na relação direta com a obra em sua liberdade criativa e interpretativa. Diante disto, podemos aludir ao grande dilema da crise de identidade, que, segundo Hall (2006), é típica da pós-modernidade,

momento em que a formação da identidade foge da concepção iluminista de sujeito como ser único e imutável, e incorpora a visão sociológica que compreende o sujeito como uma construção social que, na era da globalização, assume não uma, mas várias identidades que variam de acordo com a situação, a época, o ambiente, a relação, entre outros. Nesta perspectiva, a pergunta: *o que você é?* Jogada ao vento, pode levar o indivíduo iluminista à loucura.

O que é importante nesta observação é que, a sociedade capitalista pós-moderna vende imagens, identidades culturais e sonhos, para todos os gostos e alguns bolsos, e assim, o *ser* está diretamente associado ao *ter*. Porém, nem sempre os gostos e sonhos são compatíveis aos bolsos, muitas vezes são mercadorias compradas por crediário, e nem todo mundo pode pagar. O maior exemplo disto é o desejo de consumo.

Este produto do capitalismo, imposto violentamente através da publicidade, das imagens televisivas, e da exacerbação do *status quo*, associado às limitações recursivas da “pobreza” juntamente à fase adolescente em que a pergunta recorrente é “*o que você vai ser quando crescer?*” Este clima de pressão social passa a exigir uma decisão pessoal prática dotada de perversidade, visto que, ao mesmo tempo em que restringe o acesso às oportunidades e aos bens sociais, impõe desenfreadamente uma aquisição imediata de recursos para o *ser/ter*. Deste modo, compreendemos que a adesão à criminalidade é resultado destas questões, não como receita de bolo, mas como um ciclo que se repete pelas gerações e que vem se agravando na medida que a pós-modernidade avança. O agravante disto é o valor simbólico representativo das armas e do dinheiro: o poder. *Poder*, em seu mais amplo sentido, simultaneamente como verbo e substantivo.

Nesse sentido, no decorrer dos diálogos com os participantes, podemos perceber que a imagem do negro *gangster* nos cinemas, parece ser a única opção que foge da imagem do negro chofer ou faxineiro, mas que, na verdade, é uma cilada imposta pelos planos de extermínio da juventude negra. Visto que, se por um lado, a indústria cinematográfica, bem como as emissoras de TV, sempre apostaram nesta imagem de negro subalterno, a fim de perpetuar estas referências enquanto padrões a serem seguidos. Já a imagem do negro bem sucedido através da criminalidade, também é um produto que contém intenção semelhante, mas com a peculiaridade de associar a prosperidade e o ser negro à desonestidade e a

imoralidade. Ainda assim, para os participantes, constituía-se como uma imagem mais sedutora e vendível/comprável do que a primeira. Não só pela possibilidade de consumo, mas também pela afronta ao poder instituído, nitidamente responsável pelas desigualdades gritantes na sociedade. Assim, podemos perceber que, no cotidiano destes adolescentes, estas imagens se refletiam no chamado “poder paralelo”, que, conseqüentemente, passou a se apresentar como uma referência palpável de acesso e exercício de poder.

Diante disto, percebemos que estas imagens eram alguns indicativos do motivo pelo qual os jovens das oficinas associavam o *crime* à *Cultura Negra*, mas não é só isto. A imagem do negro no Brasil é associada ao crime desde a escravidão. Desde as fugas das fazendas, as constituições dos quilombos, dos terreiros, das rodas de Capoeira e de samba, tudo isto foi criminalizado por meio do código penal.

Nas conversas, após os adolescentes expressarem as primeiras impressões, iniciávamos uma mediação entre o que foi apresentado e o que se propunha na oficina. A partir de cada uma destas palavras, e do próprio conhecimento que eles tinham a respeito do tema, dávamos sequência a uma conversa sobre Cultura Negra, que perpassou por narrativas autobiográficas, pontos de vista histórico da África e dos afro-brasileiros, por questões conceituais sobre racismo, preconceito e discriminação, com suas diferentes formas de atuação.

Após os primeiros encontros e criações, retornamos à questão inicial: *o que é Cultura Negra?* E então, podíamos perceber uma mudança de significação, uma transformação das imagens, do imaginário e da própria formação identitária enquanto ser negro. Neste movimento, surgiam palavras como: *Capoeira, feijoada, samba, música, macumba*, entre outras que remetem às expressões artísticas, religiosas, culinárias e filosóficas. Importa dizer que estas palavras, como contaram os participantes, partiam do reconhecimento da vivência que cada um teve dentro da Cultura Negra, bem como, frente à violência do *racismo à brasileira*.

No grupo, conhecemos, entre os adolescentes, membros de famílias de escola de samba, sacerdotes das religiões de matriz afro-brasileira, MCs de RAP e B. Boys, ou simplesmente jovens que conviveram em seu cotidiano com algumas destas expressões da Cultura Negra.

Refletir sobre a identidade cultural destes adolescentes exigiu levar em consideração este contexto, bem como, aquilo o que Hall observa sobre os negros

caribenhos: as presenças africanas, europeias e ameríndias. A presença africana diante da tensão da escravidão, a europeia na condição de exploradora e a ameríndia na condição de invadida e acolhedora. Embora tenhamos mudado o termo presença americana, usada pelo autor, por presença ameríndia, o que nos chama a atenção em seu discurso é para a questão de estas presenças viverem em constantes aproximações e rupturas.

Esta é a definição do sociólogo jamaicano que nos ajuda a entender o processo identitário do negro na diáspora, sobretudo no chamado “Novo Mundo”, que apresentam realidades semelhantes. É importante observar que neste processo de recriação da identidade cultural e da cultura afrodescendente em si, o negro na diáspora, tende a criar uma visão fantasiosa sobre a história da África, como aponta Carlos Moore, no livro *A África que incomoda*. Stuart Hall também nos alerta quanto a isto:

A presença/ausência da África, desta forma, foi que a tornou o signifiante privilegiado de novas concepções de identidade caribenha [e brasileira]. Todos no Caribe [ou no Brasil], de qualquer procedência étnica, mais cedo ou mais tarde, sempre têm de se entender [ou se confrontar] com essa presença africana. (...) Mas que esteja em pauta uma *origem* das nossas identidades, sem mudanças por quatrocentos anos de deslocamento, desmembramento, tráfico, à qual pudéssemos retornar em qualquer sentido literal ou final, é algo mais aberto à dúvida. A “África” original não se encontra mais lá. Já foi muito transformada. A história, neste sentido, é irreversível. Não devemos ser convenientes com o Ocidente, que justamente normaliza a África e dela se apropria, congelando-a nalguma zona imemorial do passado primitivo e imutável. (HALL, 1996, p. 72-73)

Ainda assim, as resistências culturais frente ao genocídio do povo negro escravizado fora do seu continente, além do desejo de preservar a cultura de origem, são formas de manter sua humanidade, formas de não se tornarem de uma vez por todas em coisas. Preservaram-se no Brasil alguns aspectos culturais africanos, através do culto aos ancestrais, que se perderam ao longo do tempo em seus locais de origem. Por outro lado, as presenças europeias e ameríndias, respectivamente, forçaram e contribuíram para releituras e recriações destas africanidades no Brasil. Frente ao hibridismo cultural e biológico e as possibilidades de ascensão social oferecidas pela elite, através do embranquecimento, Muniz Sodré observa que:

(...) era frequente que a comunidade negra baiana prestigiasse um africano, mais do que um crioulo, mesmo que este último estivesse economicamente situado. A “boçalidade” (ou africanidade) era uma garantia da persistência de valores tradicionais – culturais, míticos. (SODRÉ, 1988, p. 125)

Esta preferência não é exclusiva dos baianos. Faz parte deste desejo de encontrar na memória ancestral uma base segura para firmar as raízes da identidade negra. Neste sentido, observamos que a dualidade da presença/ausência da africanidade e da consciência identitária, bem como, da conflitante relação das aproximações/rupturas entre as culturas que se constituem no Brasil, são uma constante no discurso dos adolescentes.

Se por um lado a história mostra que em determinadas regiões do Brasil, como Salvador/BA, a comunidade negra enfrentou diretamente o racismo despuído, e para isso constituiu *comunidades de terreiro* (SODRÉ, 1988) para preservar a identidade étnica, por outro, estes adolescentes combatiam, as vezes sem saber, um racismo “cordial”, mascarado, através da releitura inconsciente da sua africanidade. Vale ressaltar que as releituras e preservações da cultura negra na diáspora, não provém exclusivamente da resistência contra o genocídio, e sim, que representam a presença africana eminente nas vivências e práticas do povo negro. Um dos grandes exemplos disto é uma expressão da música negra, conhecida como “funk”.

O funk *original* é um estilo musical criado nos anos 70 que teve como um dos seus grandes percussores o cantor James Brown. Quem conhece, sabe que o ritmo dançante de James Brown não tem nada a ver com o funk carioca. A batida deste segundo ritmo é uma releitura de outros ritmos da música negra norte-americana, que em sua base percussiva podemos identificar a batida do *congo de ouro*¹⁴, um ritmo tocado nas *n’gomas*¹⁵ do culto aos ancestrais africanos de origem bantu. Contudo, o que é chamado de funk no Brasil, para o desgosto dos tradicionalistas do movimento hip-hop, vem passando por muitas alterações, em termos musicais e poéticos. Estas alterações acompanham o uso de tecnologias, que tornam a batida mais eletrônica que percussiva; e do apelo sexual, bem como da apologia ao crime,

¹⁴ Nome de um toque de tambor.

¹⁵ Tambor na língua bantu.

que, muitas vezes, tiram das letras, um caráter de denúncia social, muito mais presente no RAP. Muito embora o apelo sexual já estivesse presente nas letras do James Brown.

O funk e o Rap tem seduzido cada vez mais os jovens de outras classes sociais, a presença destes estilos na mídia tem levantado diferentes questões: se por um lado esta visibilidade constitui um campo de possibilidades de melhoria nas condições econômicas na vida dos jovens que ingressam na indústria fonográfica, sobretudo para os funkeiros. Por outro, a mídia num movimento de captura desses territórios simbólicos, atua no sentido de apagar as singularidades destes estilos, e inseri-los num processo mercadológico de massificação e banalização. (VALE, 2010, p. 72)

Estes eram os estilos musicais preferidos dos adolescentes em questão, mas não o único, encontramos também o samba e o reggae, todos eles estilos musicais negros, também há muito forte o gosto por música sertaneja, que traz elementos do caboclo. De todo modo, na música funk, que hoje ganhou espaço, na periferia, maior que o próprio RAP, marca uma geração de jovens, a maioria negros, que se envolvem pelo ritmo de origem africana, bem como pela afronta que este estilo musical representa ao conceito elitista de arte e cultura, ao moralismo cristão, e ao judiciário, com os funks chamados “proibidão”.

Por fim, verifica-se que o rap e o funk estão na intersecção de esferas que compõem um conjunto mais complexo do que aqueles presumidos por visões dicotômicas. Fixar de um lado a ideia de resistência, e de outro os dispositivos da captura é desconsiderar que os estilos juvenis de periferia se configuram na encruzilhada composta por diferentes domínios. Além disso, os jovens de periferia movimentam-se em outros universos musicais, e configuram maneiras de viver que escapam da lógica “do isto ou aquilo”, e afirmam a coexistência de diversos estilos nas vivências musicais, de tal modo que entre os jovens que pesquisamos, a opção samba/pagode apareceu com grande incidência. (VALE, 2010, p. 77)

De um modo geral, nos Centros de Internação Provisória (CIP), local onde os adolescentes aguardam julgamento, são lugares por onde passam por uma padronização estética e comportamental que inibe a identidade pessoal dos internos. Raspa-se as cabeças, as roupas “do mundão” são substituídas por uniformes de cores opacas da fundação, é proibido ouvir funk, em certos momentos é proibido conversar, como por exemplo na hora de dormir. Porém as conversas são

inevitáveis. Este era um dos poucos momentos em que os adolescentes dividiam o mesmo espaço sem a presença de um educador ou agente de segurança.

Nas conversas da noite trocavam ideias sobre a vida lá fora, as problemáticas cotidianas do convívio lá dentro, sobre sonhos e outras coisas, desenvolvem códigos para burlar o controle da comunicação, assim como faziam os escravos nas senzalas. Neste momento, aparecia outra situação significativa na presença da africanidade, ou melhor, da ancestralidade africana, propriamente dita. Longe dos olhos do vigia, muitos adolescentes que traziam consigo a herança espiritual do culto aos ancestrais, manifestavam sua espiritualidade incorporando entidades ancestrais que trazem orientações espirituais para os presentes.

Independente da crença de cada um, essa é uma situação que causava desconforto para o corpo funcional da unidade. Há diversos preconceitos em torno das religiões de matriz africana, produzidos pelo cristianismo mais antigo e exacerbado pelas igrejas neopentecostais nos dias de hoje. Não havia naquele centro de atendimento ninguém preparado para dar assistência religiosa aos adolescentes. Os únicos que tratavam desta questão eram pastores evangélicos que demonizavam e reprimiam a manifestação da espiritualidade de matriz africana, e agentes de segurança que lidavam com a situação através do uso da força.

Diante desta demanda por orientação espiritual, conversar sobre identidade e Cultura Negra tendia à temática da religiosidade africana. Questão presente em todos os aspectos da Cultura Negra, tanto em África, como na diáspora. É uma marca que não se perdeu na história e tratar deste assunto ao se referir a Cultura Negra não é fazer proselitismo, é mostrar o cordão umbilical que liga o afrodescendente à África mãe. No contexto da oficina, era ajudar os adolescentes a reconhecer o valor de ser negro e de pertencer a sua cultura.

A compreensão destes valores e o sentimento de pertencimento apareceram no dia a dia das oficinas. Ao mesmo tempo, contribuiu para uma mudança de postura frente à Cultura Negra e ao ser negro, movimentando, então, reconstruções da autoimagem e das imagens culturais afro-brasileiras. Como podemos observar no relato:

Eu aprendi que com poucas coisas da pra você fazer uma coisa grande, não precisa ser um cenário grande, não precisa ter dinheiro pra fazer uma coisa, basta você querer, basta você ter um pouquinho, um

pedacinho da sua estima, não precisa você ser o 007, Jonny Brother, Sylvester Stalone, é só você ser você mesmo.¹⁶

Neste contexto, a questão da identidade aparecia sempre em meio aos relatos de violência policial e do envolvimento da Cultura Negra. Sendo assim, no decorrer das produções apareceram diversas propostas de roteiro. A maioria ligada à denúncia do racismo, da violência policial e da corrupção. Outros, mais ligados a questões culturais, das expressões artísticas e religiosas.

Isto gerou também conflitos com o corpo funcional das unidades que se chocaram com os questionamentos e denúncias expressadas nas produções e com a liberdade de expressão no decorrer das oficinas que tinham metodologia totalmente contrária ao convencional e ao modelo imposto. Contudo, não seria possível produzir o que foi produzido, nem expressar o que expressaram se acatássemos a dinâmica do sistema prisional como método.

Por fim, foram muitas as impressões que marcam a memória da experiência, do diálogo e da criação, bem como do desfrute da arte em sua interdisciplinaridade. Pois nos deram sinais da vida em movimento, resistindo entre as *capturas* e as *esquivas*. Nas guerras e também nas partilhas. Gingando entre o poder instituído pela lógica eurocêntrica e capitalista, operando, nas causas e efeitos, o racismo, o preconceito e a discriminação, na sociedade e no cotidiano. E o poder do fortalecimento em família, do conhecimento ancestral, da dimensão vital da criação, que, artisticamente ensina fortalecendo os elos comunitários e o processo identitário. A vitalidade artista como força vital pra continuar de cabeça erguida frente ao genocídio e encarceramento da juventude negra na sociedade brasileira. A liberdade da vida artista e a força da criação em obra não concebem o confinamento da captura, escapa a toda rédea institucional de contenção, e irreduzivelmente aflora colorida pelas paisagens movediças da identidade e do território.

4.2.3 Liberdade de expressão III: Nem tudo o que balança cai – libertando o corpo e a alma nas oficinas de capoeira.

Este relato se refere aos longos anos de nossa atuação como capoeirista, estudando, praticando e ensinando a arte da capoeira em diversos espaços, mas

¹⁶ Depoimento de um dos adolescentes, no documentário Cultura Negra, produzido por eles mesmos, sobre as oficinas de vídeo.

com atenção especial às oficinas de capoeira angola em diversas unidades da Fundação CASA, desde a FEBEM.

Quando iniciamos em 1997 nossos estudos de capoeira na escola do Grupo Guerreiros de Senzala, liderado pelo Contramestre Pinguim, no auge da nossa adolescência rebelde, nos deparamos com um método de ensino que nos soava extremamente autoritário. A maior parte do tempo treinávamos os movimentos da capoeira, sob gritos de ordem e contagens sistemáticas, e caso nos distraíssemos, éramos conduzidos a executar algumas sequencias à mais de exercício.

A pesar do estranhamento inicial, tomamos “gosto pela coisa”. Em primeiro lugar, porque a capoeira já havia ganhado nosso coração de modo que as veias já pulsavam esta energia. Afinal, nosso primeiro contato com essa arte foi em 1994, nas rodas de capoeira de rua, espalhadas pela cidade de São Paulo e entre amigos da mesma geração que se encontravam para vadiar¹⁷. Depois, já no Grupo Guerreiros de Senzala, ao decorrer dos treinos, os movimentos adentraram na alma e formaram um novo corpo. Assim, aqueles impulsos que inicialmente recebíamos como autoritários, foram subjetivamente interiorizados e corporalmente ressignificados. Passaram a ser música para os ouvidos, uma música de guerra, que nos dava adrenalina suficiente para suportar três horas consecutivas de atividade corporal exigente com tranquilidade.

Aprendemos assim, o método do nosso mestre de ensinar no contexto da escola de capoeira no porão da faculdade de medicina da USP, com um público jovem, majoritariamente universitário e de classe média. Na verdade, por alguns anos, este que vos escreve foi o único aluno da capoeira oriundo da periferia, da comunidade do entorno, assim como o próprio Contramestre Pinguim. Após três anos de preparo intenso, fui levado por meu mestre à uma unidade da FEBEM, para introduzir voluntariamente aulas de capoeira angola para adolescentes internos.

Durante o percurso, recebemos diversas orientações sobre a conduta adequada naquele espaço, orientações que jamais esqueceremos. A primeira foi “o capoeira não deixa rastro”, ou seja, deveria procurar agir da melhor forma para não sujar o próprio nome, o nome do mestre ou dos mestres mais antigos. Em nome da arte capoeira, deveríamos ser verdadeiros, íntegros e dotado de princípios. E assim,

¹⁷ Termo usado pelos capoeiristas para designar a prática da capoeira, semelhante a jogar, brincar, lutar, entre outros.

fazer o certo por que é certo, e porque a capoeira carrega um fardo histórico que lhe atribui características pejorativas, advindas do racismo e do preconceito.

De todo modo, foram diversas orientações, mas temos esta como a mais significativa, e a qual orientou e reforçou todas as outras. Estava explícito que estávamos assumindo ali uma grande responsabilidade. Uma responsabilidade que não imaginávamos que assumiria um dia, mas isso nos foi dado pela capoeira, mesmo sem desejar ou pedir. A capoeira nos deu também o preparo e as condições para assumir esta responsabilidade, então, confiante no que o mestre ensinou, entramos pela primeira vez na FEBEM, pela porta da frente, sem algemas, na condição de educador.

Na época, tínhamos apenas 20 anos, franzino e com cabelos estilo rastafári, vivíamos a vida de forma livre e independente, sem compromisso com nada até então, exceto os treinos de capoeira. Ao chegar à Unidade de Internação 28 do Complexo Rapozo Tavares, fomos recebido com muita simpatia e estranheza pela coordenadora pedagógica que nos conduziu até os portões do pátio, onde estavam todos os internos daquela unidade.

Na frente do portão, antes de entrar recebemos o primeiro teste. Tivemos que nos posicionar diante a postura ofensiva e preconceituosa de um funcionário que quis nos tratar com o mesmo desdém que era acostumado a tratar os adolescentes internos, afinal, não éramos muito diferente deles. Mas com a elegância e o molejo da capoeira, no gingado das palavras mostramos a ele quem éramos e porque estávamos ali, de modo que o mesmo mudou sua postura no mesmo instante.

Ele abriu os portões e entramos acompanhado apenas pelo berimbau e o pandeiro. No pátio, o segundo teste. Rodeado por cerca de 100 adolescentes ansiosos por saber quem éramos. Fomos recebidos da mesma forma que um interno. Com diversas perguntas maliciosas, com provocações agressivas e intimidatórias. Floreamos daqui, esquivamos dali, mas encurralado, as respostas estavam cessando, foi quando o berimbau começou a falar e nos salvou de um conflito eminente.

O som do berimbau mudou tudo, abriu caminho para os sorrisos, para as palmas e para os cantos. Sem pensar nem imaginar estávamos no centro do pátio, com a roda formada e os camaradas¹⁸ trocando pernadas, quase como uma briga

¹⁸ Parceiros de jogo.

de rua. Alguns jogos tiveram que ser interrompidos, pois estavam passando dos limites da agressividade do jogo da capoeira. Neste momento, deixamos algumas orientações, ensinamos algumas cantigas e a roda prosseguiu. Havia ali, muitos adolescentes bons de capoeira. Não demorou muito e alguém pediu pra tocar. Observamos a troca de olhares e o camarada nas nossas costas nos empurrou pra dentro da roda. No impulso do empurrão ganhamos a distância para desferir uma chapa de costas, fazendo pé encostar levemente o peito do camarada.

Assim, vieram um por um jogar capoeira. Todos com maldade, cheio de vontade de nos por no chão. Com a mesma intensão da conversa inicial, a agressão e a busca por conflito estavam no ar. A vantagem da roda de capoeira é que dentro dela só cabem dois. E embora houvesse capoeiristas habilidosos, éramos os mais preparados para o jogo.

Além da necessidade de nos preservarmos do perigo, sabíamos do nosso dever em tomar muito cuidado para não ferir ninguém, cuidado esse que nenhum deles tinham para conosco. Desse modo, fizemos o que fazíamos de melhor, aplicamos com elegância as rasteiras desequilibrantes que tinha como resultado certo a queda, fazendo um a um sentar no chão, macio, sem machucar. Curiosamente todos levantavam rindo e querendo mais. Ao final da roda pedimos a todos que sentassem para nos apresentar direito e explicar a proposta da oficina. A partir da aula seguinte, conseguimos ministrar as aulas com tranquilidade. Essa foi nossa primeira aula de capoeira na FEBEM. Este episódio se repetiu várias vezes, sempre que iniciávamos uma nova turma.

Através deste breve relato, gostaríamos de chamar a atenção, para o modo capoeira de educar. A capoeira não existe sem, pelo menos, três elementos fundamentais: oral-corporal-musical que advém da natureza desta arte. Embora possam ser definidos como três elementos distintos em suas especificidades, a convergência de ambos garante o que é a capoeira em sua plenitude, em sua expressão máxima que é a roda.

A oralidade é inerente à preservação do conhecimento de origem afro-ameríndio, ela reflete a expressão externa do pensamento traz a possibilidade de tratar das questões teóricas no campo da filosofia, história e política, entre outras. Mais do que isso, ela tem o poder de movimentar a força vital que circula entre o passado-presente-futuro, assim como a própria energia da roda. Com isto ela evoca

a espiritualidade ancestral, e a revivência ao passar adiante seus conhecimentos às novas gerações.

Nesta entoada, de luta pela *sobrevivência da palavra* frente ao palavrício branco-ocidental que prima pela *palavra morta*, racionalmente instrumental e imobilizada em empoeiradas prateleiras dicionárias e cerebrinas. Diante desta peleja, nosso contragolpe primordial é desferido pelos recursos de um sentido matrial afro-ameríndio de *palavra viva*, de *alma-palavra* e de *força-palavra*. E, como tudo o que é vivo nesta vida, a *vida-palavra* também demanda proteção, alimentos, caminhos e encontros. Demanda, então, toda uma sensualidade penetrativa e re-cursiva, adentrando e emanando nas/das *filosofias da carne* em intimidade in-tensa com as filosofias ancestrais e as filosofias da matéria. E, assim, segue traçando seus movimentos na recursividade e reversibilidade das curvas, interdependentes e solidárias, entre tradição e criação. (VALE, 2012, p. 116)

Isto posto, corporeidade é outro elemento da capoeira que expressa o enfrentamento de diversas possibilidades do jogo. Quando os corpos se confrontam e demandam negociações por espaço e resoluções de conflitos que aparecem na roda e na vida cotidiana. Nestes contextos, o ser humano expressa através de seu corpo, assim como das palavras que emanam da carne, a sua natureza e as suas emoções.

Através da corporeidade capoeirística, conseguimos identificar os temperamentos de cada um. Por exemplo, se num determinado momento do jogo o camarada se exaltar, ficar agressivo, isto será nitidamente expresso em seus movimentos, assim como podemos identificar a diferença entre uma pessoa que expressa sua calma com naturalidade e aquela que expressa uma calma condicionada ao controle de sua agressividade. Há algumas pessoas que aceitam a queda, levantam sorrindo e continuam o jogo. Outras se abalam a ponto de não conseguir mais jogar. É assim na roda de capoeira, é assim no jogo da vida.

Em nossa convivência mestre-discípula encontramos *en-sinamentos* da tamanha complexidade da literatura dentro da complexidade ainda maior da força-alma-palavra de tantas vozes-capoeiras. Ele [contramestre Pinguim] nos en-sina que o silêncio é poesia, o corpo é poesia, a música é poesia, tudo isto faz parte da literatura da Capoeira, então, diríamos, que prosa também é poesia e a filosofia ancestral em verso e prosa, expresso pelo corpo, pelo vento, pela voz do berimbau. Isto na “treta” do “intensivo das relações”, múltiplas e interligadas, nesta diversidade de forças criadoras, alimentando a nossa carne e a palavra. Nesta “poesia da

natureza” em que o vento também é poesia, podemos sentir também a poesia da água, do fogo, e da terra. (VALE, 2012, p. 114)

Já a musicalidade é o que provoca a comunhão entre as duas anteriores. A música em sua potencialidade sonora dá ritmo e axé¹⁹ ao jogo corporal, o som harmônico emitido do berimbau, dita a ritmo do jogo, ele é o mestre da roda, pois sem ele não há roda de capoeira; enquanto a música cantada traz aspectos da oralidade, esta também portadora e movedora de axé. Através da cantiga são contadas histórias, mensagens filosóficas, versos provocativos e anunciativos que vitalizam a roda e o jogo.

Nesses sentidos de *toque* e de *canto*, a alma-força-voz da Mãe-Capoeira exhibe aquela ligação visceral entre o corpo e a palavra e o território. Assim, temos imagens da intimidade comunal festeira que revela movimentos copulativos entre a música, a literatura e as nossas oralidades corporais. Desse modo, a força do *canto* e do *toque*, como forças circulares que são, aliciam e penetram nosso corpo, e assim, nos, envereda ao voo em profundidade, num mergulho avoador pelas espirais do tempo-espaço circular. (VALE, 2012, p. 353)

Ao trazermos estes, que são apenas alguns dos fundamentos que norteiam a nossa práxis nas oficinas de capoeira angola, cabe explicitar que através delas, não se pretende formar capoeiristas. Pretende-se ensinar valores culturais que possam colaborar com os processos de subjetivação de cada educando, para que os mesmos encontrem suas formas de ser e seus próprios caminhos. Pois compreendemos que a capoeira é liberdade, logo, não podemos exigir do praticante seja ou faça o que lhe é imposto.

Nesta perspectiva, desenvolvemos nossas aulas de modo um tanto diferente que na escola de capoeira do grupo Guerreiros da Senzala. É verdade que inicialmente, reproduzíamos o que havíamos aprendido, até porque, a avaliação sobre nossa atuação sempre teve como medida a proximidade com o trabalho do nosso mestre. Sabíamos que estávamos acertando, quando praticávamos o quanto mais parecido do que nos foi ensinado.

No entanto, desenvolver aulas com a mesma rigidez que aprendemos num território livre, tocou os participantes como mais uma obrigatoriedade sem sentido, parte da punição carcerária por terem sido pegos pela polícia e passado pelo

¹⁹ Força vital na língua lorubá

judiciário. Inicialmente, naquele espaço não fazia sentido mais uma pessoa gritando, dizendo o que fazer. Deste modo, arriscamos desenvolver outros modos, a partir da nossa releitura dos ensinamentos adquiridos. Mantivemos a prática da liberdade como princípio fundamental básico²⁰, compreendendo que não podíamos impor aos corpos a prática da capoeira.

O movimento, portanto, não traz para o ambiente externo um estado interior do corpo sem pagar por este aceso. O custo para a emergência do esforço é proporcional a negociação de forças entre as habilidades corporais e as restrições ambientais impostas por leis físicas deste espaço. A arte corporal, assim como a própria vida, é definida por este permanente tormento entre corpo e espaço. (ALVES e DIAS, 2004, p. 5)

A ambiguidade deste jogo é que também não podíamos deixar de ensinar a capoeira, mesmo à quem não queria aprender, pois faz parte da medida sócio-educativa de privação de liberdade, a participação em atividades educativas que são subdivididas em ensino formal que se refere aos conteúdos escolares; ensino profissionalizante, ensino esportivo e enfim, ensino de arte-cultura. Isto significa que a não participação do adolescente nas oficinas está contra as determinações legais devido a quebra da integralidade da medida.

Então, por um lado temos nossos princípios norteadores para desenvolvermos as atividades. Por outro, as diretrizes legais e institucionais que na maioria das vezes choca com o primeiro. E embora discordemos do que está instituído, nós educadores de um modo geral, muitas vezes somos capturados pela força das engrenagens do sistema prisional que rege esta fundação. Porém, há as pessoas que se acomodam em sua zona de conforto e evitam o confronto das ideias e posturas, e outras que se fortalecem em suas convicções.

Nesta perspectiva, desenvolvemos outros métodos de ensino, semelhante ao que aprendemos nas ruas, antes de conhecermos nosso mestre e seu grupo. Ou seja, atividades livres de imposições e regras pré-estabelecidas. As regras da oficina seriam reconstruídas coletivamente a partir das orientações do educador, em negociação com os educandos, conforme o movimento e dinâmica das aulas, sem perder de vista valores fundamentais da capoeira como o respeito, a humildade, a consciência coletiva, entre outros. Assim, muitas vezes ninguém queria fazer nada,

²⁰ Básico por ser a base que sustenta e não por ser o mínimo.

já que nada lhe era imposto. Nestes casos, assumimos a responsabilidade de contrariar a imposição legal, em virtude do nosso princípio libertário, o que certamente gerou conflitos com o corpo funcional da instituição.

Com isto, passamos a elaborar algumas estratégias para envolver todos os adolescentes nas aulas. Não por força da lei, mas pelo desafio de mostrar o quão interessante a capoeira pode ser em qualquer espaço, para qualquer pessoa. Então, ao chegarmos na quadra, com berimbaus e pandeiros em mãos, alguns adolescentes logo se aproximavam para pegar o instrumento conforme seu gosto e vontade, sem que precisássemos oferecer. Em seguida, nos aproximamos da turma, cumprimentando com respeito e simpatia, chamando-os pelo nome, olhando no olho, com certo contato físico, buscando a atenção daqueles que se mostravam menos interessados.

A partir daí, já tínhamos uma visão geral de como estava o interesse da turma pela atividade. Após alguns minutos, chamamos todos os presentes para formar uma roda de conversa, para isso era necessário insistir com aqueles que não queriam, mas com paciência e tranquilidade, geralmente conseguíamos convencê-los. A proposta era que todos comessem juntos e terminassem juntos, mesmo que durante a aula, alguém dispersasse.

Nesta roda de conversa explicamos diversas questões sobre a capoeira, fazendo uso da linguagem oral, relacionando a história do cativo do tempo da escravidão com a situação atual que eles se encontravam, buscando através da eloquência sensibilizá-los e seduzi-los para a prática da capoeira, aproveitando a ocasião para propor a atividade do dia, sendo que algumas vezes alterávamos o que era proposto através do diálogo, buscando democratizar o desenvolvimento das aulas.

Após a conversa, iniciamos as atividades que alternavam entre treinamento físico ou desenvolvimento musical. Desta forma, todos participavam no início, mas logo alguns, ou às vezes a maioria, dispersava. Em seguida, atraíamos novamente a atenção de todos através do toque do berimbau. Na medida em que os mais interessados correspondiam à musicalidade, a roda se formava até que todos voltavam a estar juntos, mesmo que precisássemos convidar oralmente os alunos derradeiros.

Contudo, esta forma não é uma receita, e muitas vezes fizemos aulas totalmente diferentes, como levar diversos instrumentos e deixa-los a disposição de quem se interessasse, sem induzir ninguém, em momento algum a tocar. Na maioria das vezes todos participavam. Semelhante a isso, levávamos um aparelho de som e reproduzíamos músicas de funk e rap em alto volume. Ao ouvir a música, os mais indolentes levantavam e começavam a balançar o corpo à seu modo, ou fazer exercícios de condicionamento físico. Assim, a partir do despertar corporal, introduzíamos alguns movimentos de capoeira, até que grande parte e às vezes todos, estavam praticando a atividade proposta. Às vezes ficávamos apenas conversando até os próprios adolescentes nos convidarem a ensinar-lhe algo sobre a capoeira.

Assim, aula após aula, conquistávamos vínculos na relação educador/educando e compreensões em diferentes níveis de ensino/aprendizagem de modo que, ao sentirem cada vez mais vontade de aprender, intensificávamos os ritmos das aulas, assemelhando novamente ao modelo inicial ensinado pelo mestre. À medida em que se envolviam visceralmente com a capoeira, havia espaço para exigirmos uma dedicação à rigidez necessária para o aprimoramento desta arte, através da constante repetição de movimentos e da prática insistente.

Enfim, realizamos diversas aulas que aparentavam não ter planejamento nem objetivo específico. Não raramente, algum funcionário aparecia e ao se deparar com cenas como adolescente sentado, enquanto outros praticavam capoeira, intervia, obrigando-o a participar como os outros. Nesta situação, éramos obrigados a explicar que na posição de professor havíamos autorizado o jovem a ficar observando, pois assim também se aprende.

Ao contrário do que possa parecer, nosso método sempre teve um planejamento muito preciso, baseado num elemento fundamental que perpassa por toda a dinâmica do jogo da capoeira, o improviso. O planejamento era formado por diversas opções de improviso. Afinal, na roda, quando você está jogando com um camarada, você precisa improvisar conforme as demandas do próprio jogo. Por mais que você treine, se prepare e tente visualizar as possibilidades da sua ação, a ação do outro será determinante para o desenvolvimento da sua. Isto ocorre porque ambos são sujeitos do jogo, ambos são protagonistas. Assim, quanto mais preparo e experiência você adquirir, mais condições você tem de improvisar, pois você terá um

repertório amplo e pré-elaborado, ao qual sempre haverá uma opção a qual você poderá executar com segurança, não importa a situação que apareça.

Da mesma forma, a bagagem adquirida em 20 anos de capoeira, nos deu diversas possibilidades de ação. Se por um lado, nas escolas de capoeira os mestres desenvolvem um método próprio, pré-definido e repetitivo, onde não há espaço para propostas e questionamentos por parte dos participantes, isto tem sido adequado para ambientes livres, com um público livre, de modo que há uma necessidade de sistematizar o desenvolvimento do grupo. Assim, antes de aprenderem a questionar os métodos dos mestres, o capoeirista precisa aprender, adquirir conhecimentos, ter uma base.

Por outro, no ambiente carcerário vimos a necessidade de confrontar as regras prisionais, e ensinar através de uma prática libertária. Somente depois de conquistarmos o gosto dos educandos para a prática da capoeira é que conseguíamos desenvolver aulas sistemáticas como em uma escola de capoeira livre, pois é um método muito eficiente e importante. No entanto, para dar certo é necessário que o aprendiz tenha um nível de consciência que o permita experimentar e que aceite por vontade própria este método, pois assim os gritos e contagens não serão imposições e sim apoio psicológico contra a preguiça e/ou o cansaço. Afinal, o corpo que é obrigado a exercer uma função contra a vontade pode ser condicionado, mas não aprenderá. Já os corpos que buscam ensinamentos e esforçam-se por livre e espontânea vontade à superar seus movimentos, ainda que precisem de incentivo, com certeza aprenderão e interiorizarão com prazer a lição aprendida.

Mesmo assim, sempre tivemos muitos problemas com a gestão do Centros de Atendimento por onde passamos. Estes problemas variam entre o preconceito com a arte capoeira, baseado numa visão colonial onde a capoeira representa perigo eminente para os opressores. E a falta de visão pedagógica das diversas equipes quanto à arte, aos princípios e ao método. Bem como a arrogância autoritária que induz ao indivíduo, em exercício de sua função de funcionário de uma fundação prisional, a se posicionar o tempo todo como a encarnação da opressão, mesmo este sendo apenas um subordinado. Ou ainda, o exercício do poder dos gestores que insistem em impor regras de acordo com suas vontades pessoais, para manter seu status autoritário, através da imposição do medo, com ameaças de represálias.

Em geral, tivemos poucos problemas com os adolescentes, mas houve. Sobretudo por conta das ideologias do crime. Como no exemplo da nossa primeira aula na fundação, quando fomos afrontados verbal e corporalmente em tentativas de agressões. Isto ocorreu devido a uma prática comum entre os adolescentes para testar um novato. A intenção é saber se este é o que diz ser através da exacerbação da virilidade. Em certos momentos tivemos que usar da malemolência do diálogo, em outros da perspicácia corporal no gingado para conseguir se defender e às vezes atacar sem agredir ninguém.

Para todos estes movimentos de captura, que visavam o enfraquecimento da nossa atuação, sempre tivemos os recursos da esquiva como primeira opção. A esquiva é um movimento de defesa típico da capoeira. Se bem aplicado é o adversário que cairá e a queda poderá ser mais violenta conforme a força do ataque dele. Assim, frente as imposições verbais, corporais e institucionais, simplesmente mantínhamos nossa atuação firme em sua base, deslocando hora ou outra alguns passos, e até mesmo recuando quando preciso.

Além dos fundamentos da capoeira, as teorias de Paulo Freire também nos auxiliaram neste trabalho. Em primeiro lugar, pela afinidade que sempre tivemos com as propostas pedagógicas deste filósofo da educação. Em segundo lugar pela necessidade de construir um discurso teórico com referências acadêmicas para justificar nossa atuação diante das cobranças institucionais. Isto foi útil como movimento de esquiva, nesta situação específica, mas também compreendemos como um tipo de movimento de captura, que pretende enquadrar a prática da capoeira num campo teórico da academia, como o da educação. Impedindo que a capoeira dê conta de sua própria existência sem a necessidade de se apoiar na antropologia, sociologia, ou qualquer outro campo da teoria universitária. Isto acontece devido a falta de conhecimento e de compreensão dos não praticantes de capoeira sobre esta arte, de modo que em alguns contextos, nós educadores da capoeira, precisamos utilizar os recursos descritos acima.

5. Considerações em encerramento provisório...

Como vimos, as consequências da história do nosso país mostram a violação dos direitos descritos em leis como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Constituição Federal e Estatuto da Criança e do Adolescente. Assim como a utilização das estratégias importadas dos EUA, para (re)produção da criminalização da pobreza, e perpetuação do extermínio da juventude negra e favelada, através da intensificação da repressão policial com programas como o “tolerância zero” e da propagação de discursos elitistas reforçados por programas jornalísticos policiais e sensacionalistas que formam a opinião da maioria da população desinformada.

Com isto, a existência de instituições como a Fundação CASA segue a trajetória histórica de encarceramento da juventude negra e pobre com a nítida utilidade social de reprodução da delinquência, com a máscara da ressocialização, assim como todo o sistema prisional. Sobre esta perspectiva, pensamos que os projetos de educação nesta instituição não têm a função verdadeira de educar e sim de entreter, a nosso ver isto faz parte de uma intencionalidade institucional imbricada na prática cotidiana e não de uma deficiência estrutural.

Contudo, nossa experiência prática, indica que a atuação dos arte-educadores e a presença da arte nos centros de atendimento confrontam estes resquícios ideológicos a ponto de causar conflitos no cotidiano de trabalho, seja pela música alta, pelos corpos em movimento, pelas cores nas paredes ou simplesmente pelo fato de a atividade ser o que é, como a capoeira, marcada por um histórico de resistência à escravidão e à perseguição policial. Assim, observamos que os movimentos de esquiva gerados por estas atividades apresentam outros recursos diferentes dos movimentos populares, institucionais e legais que vimos até agora.

Por isso, acreditamos na práxis de educadores compromissados com a educação que mesmo diante da massificação do Estado e do Mercado não se deixam capturar. No caso dos arte-educadores que atuam na Fundação CASA, a pesar da falta de estrutura, têm em mãos uma poderosa ferramenta de atuação que é a arte. Diferente de outros educadores que não atuam de modo artístico, nós arte-educadores conseguimos penetrar o impenetrável e transcender aos limites das engrenagens dos sistemas. Contudo, verificamos a necessidade de estes arte-

educadores estar empoderados de recursos básicos como domínio da linguagem artística que atua, convicção ética/política/filosófica e compromisso com a causa.

Ademais, ainda que nossa práxis seja embasada de forma consistente, muitas vezes é mal compreendida, pois não há conhecimento por parte de outrem, sobre os fundamentos que a sustentam e por isso, torna-se motivo de grandes transtornos diante das regras institucionais e principalmente, da postura treinada dos chamados agentes de apoio socioeducativo, que sempre se viam no direito e obrigação de intervir de maneira extremamente autoritária e repressora, cobrando dos alunos uma postura padronizada conforme a rotina estabelecida no centro, passando desrespeitosamente por cima da atuação legítima do professor provocando assim o que chamamos de *movimentos de captura*, em outras palavras, a tentativa de se manter o que está estabelecido, sem questionamento ou reflexão.

Isto se dá pelo fato que já falamos de que a instituição não mudou seus paradigmas, como pintam alguns documentos oficiais. Nesta perspectiva, iniciaram-se algumas indagações relacionada a contradição do contexto: 1 - Como é possível uma Fundação que promove medidas socioeducativas de *privação de liberdade*, basear seu discurso teórico através das obras de um autor, como Paulo Freire, que defende com todas as letras uma educação como prática da liberdade? 2 – Neste caso, como seria possível, realizar este trabalho em termos práticos, ou seja, como poderiam atuar com liberdade em , adolescentes privados de liberdade em um processo educacional? 3 – Seria coerente a expressão medida socioeducativa de *privação de liberdade*, se partimos do princípio que educação e liberdade são indissociáveis? Tentaremos responder estas questões ao final deste texto. O que por hora pudemos visualizar é que:

1 - Embora esta Fundação tenha a característica de cumprir medidas socioeducativas de privação de liberdade e mantém diversos resquícios ideológicos positivistas e behavioristas, sabemos que essas políticas, regras e ideologias são construídas sócio/historicamente e, portanto podem ser modificadas da mesma forma. Nesta perspectiva, há pessoas que procuram pensar e na medida do possível instituir paradigmas que orientem este trabalho em outros sentidos. Então, acreditamos que seja esse o motivo de a Superintendência Pedagógica basear seu discurso teórico através das obras Paulo Freire, ainda que seja absurdamente discrepante com a prática institucional.

Contudo, há três fatores cruciais que impedem a realização desta mudança paradigmática: a) a contenção, que se dá inicialmente através da apreensão policial e posteriormente pelos chamados agentes de apoio socioeducativo, que atuam agressivamente de forma semelhante à PM; b) o judiciário, que detém poder definitivo quanto a aplicação das tais medidas e que na maioria dos casos optam pela privação de liberdade em contradição com o ECA que propõe esta medida apenas para casos extremos e; c) o enclausuramento, que inibe o desenvolvimento pessoal numa perspectiva intelectual, cultural e ética. Acreditamos que não é possível construir um aparelho educacional condicionado à estes três fatores, porque a atuação de ambos convergem para a manutenção de um sistema repressivo, discriminatório e desumano.

2 – Somente se torna possível, realizar um trabalho educacional que empodere os adolescentes internos para atuarem com liberdade e autonomia, se houver a ousadia de profissionais das diversas áreas em compreender e arriscar a incorporação dos princípios de uma educação libertadora. Ainda assim, como a determinação jurídica é de *privação de liberdade*, este movimento será conflituoso, e neste caso, além do apoio teórico instituído em documentos como o caderno da Superintendência Pedagógica, é importante valorizar a noção de conflito proposta por Souza Santos, e assumir o jogo de capturas e esquivas no sentido de provocar movimentos transformadores, inclusive na questão jurídica sem medo de ser feliz. Vale ressaltar que os trabalhos relatados ocorreram na esfera das ambiguidades, como fatos isolados no interior desta instituição que não mudará com reformas, por outro lado provocaram movimentos conflituosos que por alguns instantes foram capazes de abalar a estrutura local e apresentar outros horizontes para os profissionais e internos da fundação.

3 – Compreendemos que não é possível “estancar uma hemorragia com um esparadrapo”, e é isso o que a política repressiva vem fazendo para “reduzir” a delinquência frente a negligência do Estado mínimo neoliberal. É necessário uma mudança paradigmática da sociedade como um todo. Ciente disso somos fiéis ao nosso estrebuchamento intelecto/visceral ao qual nos faz gritar pelo o fim da propriedade privada que é o grande roubo defendido e “naturalizado” pelos discursos feudais, liberais e positivistas e pelo fim de todas as medidas de enclausuramento, ainda que sob a justificativa de ressocialização ou atendimento

socioeducativo. Afinal, acreditamos que não basta falar em um processo educativo em sistemas de *privação de liberdade*, é necessário repensarmos o modelo de sociedade que vivemos, mas podemos e devemos partir de onde estamos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Martha. "Crianças negras" e "crianças problemas" no pensamento de Nina Rodrigues e Artur Ramos. In: RIZZINI, I. (org) **Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil: cenas da Colônia, do Império e da República**. Rio de Janeiro. EDUSU. 2000, p.119-42. Capítulo. GEHPAI. 2.
- ALMEIDA, Angela Mendes de. **Impunidade e Banalização Da Violência Dos Agentes Do Estado**. Projeto História, São Paulo, n.38, p. 221-230, jun. 2009 223) DISPONÍVEL EM: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/5241/3771> Acesso em: 20 out 2014.
- ALVES, Flávio Soares. DIAS, Romualdo.: Motriz, A dança Break: corpos e sentidos em movimento no Hip-Hop motriz v.10, n.1, p.01-07, jan./abr. 2004 <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/10n1/07FSAA.pdf>
- ANDRADA E SILVA, José Bonifácio de. **Representação à Assembléia Constituinte e Legislativa do Império sobre a escravidão**. In: José Bonifácio de Andrada e Silva. Organização e introdução de Jorge Caldeira – Coleção Formadores do Brasil. São Paulo: Ed. 34. 2002.
- ANÔNIMO. **A voz dos meninos** – Projeto Educação com arte: oficinas culturais. São Paulo – SP. CENPEC. 2014
- ARANTES, Ester Maria de Magalhães. **Arquivo e memória sobre a Roda dos Expostos do Rio de Janeiro**, in: *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 5 (1), São João del-Rei: Jan./jul. 2010 p. 5-16.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- BOCK, Ana; FURTADO, Odair e TEIXEIRA, Maria. **Psicologias. Uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1992. pág. 38-47.
- BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 20 out. 2013
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: <<http://helioabreu.com.br/eca-atualizado-com-legislacao-do-ano-2012/>> Acesso em: 20 out. 2013
- BRASIL. **Lei do Ventre Livre**, 1871. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-2040-28-setembro-1871-538828-publicacaooriginal-35591-pl.html>> Acesso em 20 out. 2013.
- BRASIL. **Lei dos Sexagenários**. 1885. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthistbr/imperio/sexagenarios.htm>> Acesso em 20 out. 2013.
- BRASIL. **Lei Áurea**. 1888. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/66274.html>> Acesso em 20 out. 2013.
- BRASIL. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo -SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos** – Presidência da República. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília-DF: CONANDA, 2006. 100 p. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf> acesso em: 15 jun 2014
- CARDOSO, Nadia. **Movimento Negro pós-70: a educação como arma contra o Racismo** In: Juventude Negra Mobilizando-se por Políticas de Afirmação dos Negros no Ensino Superior . UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA, Salvador, 2006.

- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de Doutorado em Filosofia da Educação, USP, 2005.
- CASA, Fundação. **Educação e Medida Sócioeducativa: Conceito, diretrizes e procedimentos**. Caderno da superintendência pedagógica. São Paulo: Fundação Casa, 2010. Disponível em: <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/index.php/chamadas/874>> Acesso em 20 out. 2013
- CASA, Fundação. **Supervisão da Fundação CASA**. São Paulo. Fundação Casa, 2006. Disponível em: < <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/pdf/Supervisao.pdf>> Acesso em: 20 out. 2013
- CASA, Fundação. **Regimento Interno**. São Paulo. Fundação Casa, 2012.
- COMTE, Auguste. **Os pensadores, Auguste Comte, 1798-1857 – Obra e vida**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. — São Paulo : Abril Cultural, 1978. Disponível em: http://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/colecao_os_pensadores_auguste_comte_-_obra_e_vida.pdf acesso em: 15 jun 2014
- DIAS, Romualdo. **Políticas de subjetivação e leitura em Educação de Jovens e Adultos**. Rio Claro. Unesp. 2013. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss13_02.pdf
- DOURADO, Ana Cristina Dubeux. **Uma história da criança brasileira** / Ilustração: Maria Aparecida Arias Fernandez. Belo Horizonte: Palco, 1999
- EQUIANO, Olaudah. **The Interesting Narrative of the Life of Olaudah Equiano, Or Gustavus Vassa, The African**. London: Ninth Edition Enlarged. 1789. (trecho traduzido: google tradutor) < Disponível em: http://books.google.com.br/books/about/The_Interesting_Narrative_of_the_Life_of.html?id=4GM6AAAAcAAJ&redir_esc=y > Acesso em: 10/07/2014
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Editora Civilização Brasileira S. A. Rio de Janeiro. 1968
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro. Ed. Fator. 1983
- FOLHA SÃO PAULO ON LINE. **Ex interno da FEBEM agora é doutor pela USP**. São Paulo. 2001 – Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u37487.shtml> > Acesso em: 10 dez. 2014
- FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **Microfísica do Poder/Michel Foucault**; organização e revisão técnica de Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Graal, 2013. 431 p.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRANCO, Erich Montanar. **Uma casa sem regras: representações sociais da FEBEM entre seus trabalhadores**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e terra. Rio de Janeiro. 1967. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf - Acesso em: 17/06/2014
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos / Paulo Freire**. - São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação : ensaios / Paulo Freire**. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. Coleção Questões de Nossa Época ; v.23. Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_politica_e_educacao.pdf. - Acesso em: 17/06/2014.

FRIGOTO, CIAVATTA. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: Avanços e entraves nas suas modalidades. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em 20 out. 2014.

GAMBINI, Roberto. **Com a cabeça nas nuvens**. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 149-159, maio/ago. 2010

GORENDER, Jacob. **Escravidão e liberalismo – Entrevista: Jacob Gorender**. In: Estudos Avançados 46. USP – IEA. São Paulo. 1987. Volume I, Número I. p. 209 – 216.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural e Diáspora**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. n.24, p.68-75, 1996.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Livro (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: D.P.&A, 2006.

HAMPÂTÉ-BÂ, Amadou. **África, um continente artístico**. O Correio da Unesco, a. 4, n. 4, p. 12-17, 1976.

HINTZE, Gisele. **Criança e ao adolescente no Brasil** - Santa Catarina, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPAC). 2007.

LUCRÉCIO, Francisco. **Movimento Social**. In: Frente Negra Brasileira – Depoimentos. Entrevistas e textos: BARBOSA, Marcio. (Org.) Quilombhoje. São Paulo. Fundo Nacional de Cultura – MINC. 1998.

MINISTÉRIO PÚBLICO, Conselho Nacional do. **Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 67/2011: Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes**. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013. 88 p. il. Disponível em: http://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/Relat%C3%B3rio_Interna%C3%A7%C3%A3o.PDF acesso em: 15 jun 2014

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**. São Paulo: Zumbi, 1959.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Convenção dos Direitos das Crianças**. 1989.

MOREIRA, Fábio Mallart. **Cadeias dominadas: Dinâmica de uma instituição em trajetórias de jovens detentos**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47.

Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/7029/5554> acesso em: 10 dez. 2014

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de. **Religiões afro-brasileiras. Da degenerescência à herança nacional: lendo Nina Rodrigues**. In: Revista Nures no 15 – Maio/agosto 2010 – Núcleo de Estudos Religião e Sociedade – Pontifícia Universidade Católica. Disponível em: <http://www.pucsp.br/revistanures/revista15/RoseniltonOliveira.pdf>. Acesso em: 12 mai 2012

- PAULA, Renato de. **O Serviço Social na trajetória de atendimento á Infância e Juventude**. São Paulo, Brasil Social, 2001.
- RIZZINI, Irene. **Levantamento bibliográfico da produção científica sobre a infância pobre no Brasil 1970-1988** Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Ursula. 1989
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma pedagogia do conflito**. In: SILVA, Luiz Heron da, AZEVEDO, José Clóvis de. SANDOS, Edmilson Santos dos. (Orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996. Págs.: 15 – 33.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. SÃO PAULO: CORTEZ, 2010
- SANTOS, Maria Conceição dos. **Cândido Mota e a política de atendimento aos menores delinqüentes no Estado de São Paulo, 1894-1909**. Franca : [s.n.], 2004.
- SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: **Pedagogia Histórica-crítica: primeiras aproximações**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. A perspectiva dos valores na educação. In: **A filosofia da educação, construindo a cidadania**. São Paulo. FTD. 1994. 152 p.
- SILVA, Roberto da. **Adolescentes: punir ou educar?** – in: *CIÊNCIA HOJE*, São Paulo. jan./fev. 2000, vol. 27, n. 157, p. 63-67.
- SILVA, Roberto da. **Os filhos do Governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas**. São Paulo: Ática, 1998.
- SLENES, Robert W. **Na senzala, uma flor. Esperanças e recordações na formação da família escrava**. Campinas. Editora Unicamp. 2011. 2ª ed.
- SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A capoeira escrava**, e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808 -1850) 2ª ed. Revisada e ampliada. Campinas, SP. Editora Unicamp, 2004.
- SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**. Rio de Janeiro. Francisco Alves. 1988
- VALE, Elis Regina Feitosa do. **Capoeiras em verso e prosa: imagens da força matrial afro-ameríndia em literaturas da capoeira angola**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. USP.
- VALE, Fernanda Feitosa do. **Juventude, mídias sonoras e cotidiano escolar : um estudo em escolas de periferia**. Dissertação de Mestrado. Rio Claro: UNESP, 2010
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de jovens e adultos**. São Paulo. Editora Cortez. 1994.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960. 2 v.
- WACQUANT, Loïc J. D. **LoïcWacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal**. Vera Malaguti Batista (organizadora); Sergio Iamarão (tradutor). Rio de Janeiro: Revan, 2012.
- WACQUANT, Loïc J. D. **As prisões da miséria**. Rio de janeiro, ZAHAR, 2011. 2ª ed.