



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

FERNANDA FEITOSA DO VALE

NA ENCRUZILHADA: RACISMO E EDUCAÇÃO

CAMPINAS
2019

FERNANDA FEITOSA DO VALE

NA ENCRUZILHADA: RACISMO E EDUCAÇÃO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação e Ciências Sociais.

Supervisor/Orientador: NIMA IMACULADA SPIGOLON

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA FERNANDA FEITOSA DO VALE,
E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. NIMA IMACULADA SPIGOLON

CAMPINAS
2019

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

V234n Vale, Feitosa Fernanda do, 1980-
Na encruzilhada : racismo e educação / Fernanda Feitosa do Vale. –
Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Nima Imaculada Spigolon.
Coorientador: Angela Fátima Soligo.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Fundação CASA. 2. Juventude. 3. Racismo. 4. Educação. I. Spigolon,
Imaculada Nima, 1971-. II. Soligo, Angela Fátima, 1956-. III. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: At the crossroads : racism and education

Palavras-chave em inglês:

CASA Foundation

Youth

Racism

Education

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Nima Imaculada Spigolon [Orientador]

Norma Silvia Trindade de Lima

Dirce Djanira Pacheco e Zan

Fabíola Holanda Barbosa Fernandez

Renata Sieiro Fernandes

Data de defesa: 27-08-2019

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-0648-5988>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/6821469791692653>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

NA ENCRUZILHADA: RACISMO E EDUCAÇÃO

Autora: Fernanda Feitosa do Vale

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Nima Imaculada Spigolon
(orientadora)

Profa. Dra. Norma Silva Trindade de Lima

Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan

Dra. Fabíola Holanda Barbosa Fernandez

Dra. Renata Sieiro Fernandes

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação.

2019

DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese para Elis Regina Feitosa do Vale, minha irmã.

Os seus sonhos esparramados

adubam a vida,

multiplicam

são motivos de viagem.

Meia lágrima

Não,

a água não me escorre

entre os dedos,

tenho as mãos em concha

e no côncavo de minhas palmas

meia gota me basta.

Das lágrimas em meus olhos secos,

basta o meio tom do soluço

para dizer o pranto inteiro.

Sei ainda ver com um olho só

Sou eternamente náufraga,

mas os fundos oceanos não me amedrontam

e nem me imobilizam.

Sei que o mistério subsiste além das águas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

Aos meus filhos, Cauê e Inaê, pela *infância*.

À minha irmã, Elis Regina Feitosa do Vale, pela vida que partilhou comigo.

Ao meu companheiro, Thiago, pelo apoio, amor e fé.

Aos meus pais e meu irmão pelo amor, apoio e fé.

Ao Folha, colaborador dessa pesquisa, pela contribuição.

Aos amigos, e aos inimigos, que pude conhecer durante os anos de trabalho na Fundação CASA.

Aos meninos da Fundação CASA.

À professora Dra. Ângela Maria Soligo, pela generosidade.

Aos professores Dr. Deivison Faustino e Dra. Fabiola Holanda Barbosa pelas inestimáveis contribuições para este trabalho.

À equipe do Serviço de Apoio Psicológico e Psiquiátrico (SAPPE) da Unicamp, especialmente a Carolina, Valéria e Claudia. Obrigada pela acolhida.

Às funcionárias da Secretaria de Pós-graduação em Educação.

Às funcionárias da Biblioteca da Faculdade de Educação.

Especialmente às professoras:

Dra. Nima Imaculada Spigolon, pelo acolhimento sensível, pela confiança encorajadora, e por tornar possível o findar desta caminhada.

Dra. Aurea Maria Guimarães pela acolhida sempre humana e pela vivaz mestria nas orientações acadêmicas.

À CAPES, pela concessão da bolsa de doutorado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

A encruzilhada é domínio de Exu, princípio masculino e feminino, força dinamizadora da vida e da morte, da comunicação, das circularidades e das rasteiras, da roda e dos becos, dos segredos e revelações, da luta e do acolhimento. Esta tese diz respeito às tensões entre a individualidade e a coletividade, entre a singularidade e os estereótipos, entre as ciências e as religiões nos caminhos do racismo e nos processos normativos que atravessam, e constituem, a instituição de privação de liberdade de jovens negros e de baixa renda no Estado de São Paulo. O olhar para a instituição implica no reconhecimento dos dispositivos postos em disputa para a configuração das subjetividades, em que os territórios simbólicos são circunscritos em jogos de captura e esquivas frente às ideias de identidade e de cultura. Nesse campo, os dispositivos de poder configuram as histórias de vida em objeto jurídico e normativo, e disto decorre a escolha metodológica da história oral de vida como narrativa fecundante da tese. É uma tese feita em colaboração com um capoeirista, professor de dança afro, pedagogo, mestre em educação e Alabê de uma comunidade de terreiro de candomblé situada em um tradicional quilombo no interior paulista. Ele trabalhou com Arte e Cultura Negra no sistema de prisão juvenil desde 2010, na FEBEM. A singularidade de sua narrativa abriu para a composição dos capítulos desta tese. Decorre-se, assim, a ligação, mas também as diferenças, entre a narrativa do colaborador que compõe a parte I e a escrita sobre a internação dos meninos negros e de baixa renda que compõe a parte II, intitulada “Imagens Carcerárias: políticas de confinamento, vigilância e violência”, e seu subitem “Confinamento, Racismo e Juventudes”. Evidenciados alguns traços da face da racionalidade punitiva, anunciamos na terceira parte o título “Ara ré o lê”, e versamos sobre alguns aspectos que tematizam a Cultura Africana e a Cultura Negra no Brasil, com especial ênfase à capoeira, devido à força expressa na história de vida do colaborador e dos efeitos da roda no chão institucional. A capoeira é potência de vida sustentada pelo sagrado, que pode ser compreendido como o lugar do engendramento da força vital, do axé. É, portanto, um compromisso de/com a vida. Assim, as ressonâncias da narrativa-eixo se abrem e nos convocam a tecer possíveis tramas pelos caminhos das fundamentações pedagógicas. O conhecimento é assumido como força vital, e “em-sinar” significa colocar o outro dentro de seu caminho, dentro de sua própria sina. Nessa perspectiva, o mestre não dita o destino, reconhece as encruzilhadas e compromete-se com o aprendiz para o vigor de sua força intencional, evoca, portanto, a cognição, os

afetos, o corpo, a ancestralidade, em uma dialogicidade em que se reconhecem e se buscam as forças criativas. Destacamos como referências teóricas os estudos de Andrei Koerner, Aurea Maria Guimarães, Achile Mbembe, Fabíola Holanda, José Carlos Sebe Bom Meihy, José Machado Pais, Marília Spósito, Marcos Ferreira-Santos, Michel Foucault e Muniz Sodré.

Palavras-chave: Juventudes. Racismo. Educação. Fundação CASA.

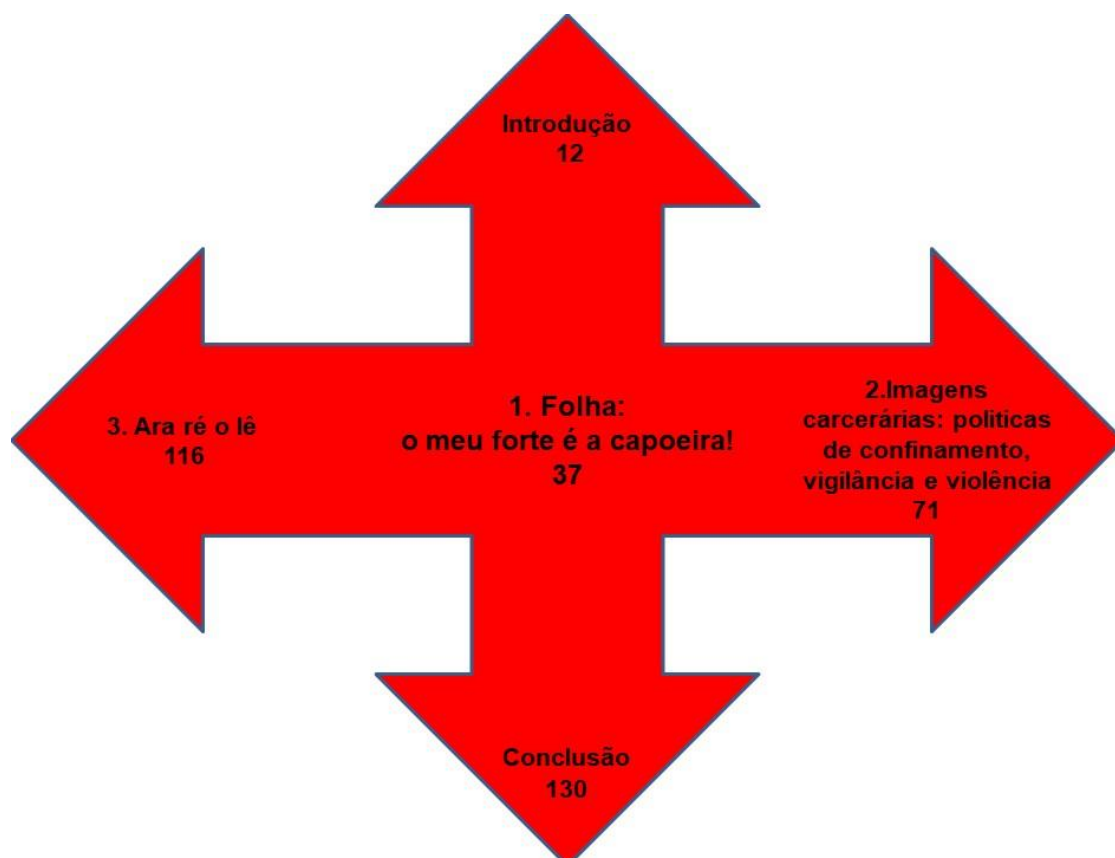
ABSTRACT

The crossroads are the domain of Exu, male and female principle, driving force of life and death, communication, circularity and creeping, the circle and alleys, secrets and revelations, struggle and acceptance. This thesis concerns the tensions between individuality and collectivity, between singularity and stereotypes, between sciences and religions in the paths of racism and in the normative processes that go through and constitute the institution of deprivation of freedom of young black and of low income in the state of São Paulo. A look at the institution implies the recognition of the devices in dispute for the configuration of subjectivities, in which symbolic territories are circumscribed in games of capture and avoidance against the ideas of identity and culture. In this field, the power devices configure the life stories in legal and normative object, and from this follows the methodological choice of the oral history of life as a fruitful narrative of the thesis. It is a thesis made in collaboration with a capoeirista, afro dance teacher, pedagogue, master of education and Alabê from a terreiro (meeting place) of candomblé located in a traditional quilombo in the interior of São Paulo. He has worked with Black Art and Culture in the juvenile prison system since 2010 at FEBEM. The uniqueness of his narrative opened to the composition of the chapters of this thesis. This leads to the connection, but also the differences, between the narrative of the collaborator who composes part I and the writing about the hospitalization of black and low-income boys that make up part II, entitled “Prison Images: confinement, surveillance and violence”, and its subtitle “Confinement, Racism and Youth”. Highlighting some features of the face of punitive rationality, we announce in the third part the title “Ara ré o reads”, and deal with some aspects that thematize African and Black Culture in Brazil, with special emphasis on capoeira, due to the force expressed in the employee's life story and the effects of the circle on the institutional floor. Capoeira is the power of life sustained by the sacred, which can be understood as the place of engendering the life force of the axé. It is therefore a commitment to / with life. Thus, the resonances of the narrative axis open and call us to weave possible plots along the paths of pedagogical foundations. Knowledge is assumed to be a life force, and “em-sinar” (neologism produced on the word “teach”) means to place the other within your path, within your own fate. From this perspective, the master does not dictate fate, recognizes the crossroads and commits himself to the learner for the vigor of his intentional force, thus evoking cognition, affects, the body, ancestry, in a dialogue that

recognizes and seeks creative forces. We highlight as theoretical references the studies of Andrei Koerner, Aurea Maria Guimarães, Achile Mbembe, Fabiola Netherlands, Jose Carlos Sebe Bom Meihy, Jose Machado Parents, Marilia Spito, Marcos Ferreira-Santos, Michel Foucault and Muniz Sodré.

Keywords: Youths. Racism. Education. CASA Foundation.

SUMÁRIO¹



¹ O formato do sumário representa a centralidade da narrativa do colaborador. O objetivo é o de destacar que a narrativa é o eixo central desta tese, pois, a partir dela, realizou-se os desdobramentos para os demais capítulos.

INTRODUÇÃO

Poderia iniciar afirmando que os caminhos das pesquisas possibilitaram meu ingresso na Fundação CASA. Da iniciação científica no curso de pedagogia ao mestrado em educação, dediquei-me a estudar os jovens de periferia e as relações estabelecidas nas instituições escolares, de modo que, ao ingressar na Fundação CASA como pedagoga, eu dispunha de alguns aportes teóricos sobre a problemática do *imaginário da violência* e sua relação com as *juventudes*.

Há de se destacar que, nessa trajetória, fez-se presente ao menos duas forças complementares: a conceitual, a me indicar as descrições e as categorizações acerca dos conceitos *violência* e *juventudes* quando avizinados, com suas subsequentes práticas institucionais; e a dimensão do imaginário, a fazer imergir perspectivas suspeitadoras de um real imediato composto por uma aparente causalidade colocada linearmente em correspondência, a saber, o indivíduo – a violência- o crime- a justiça - a prisão.

Nesse sentido, compactuamos com Guimarães (2004) em suas pesquisas sobre o imaginário e a violência em que, dialogando com Gaston Bachelard e James Hilman, dentre outros, nos ensina que imaginar “é (des)literalizar os eventos, é suspeitar dos acontecimentos na forma como eles aparecem (...)”, De modo que, “(...) se uma imagem presente não fizer pensar numa imagem ausente, não haverá imaginação”. A imaginação, componente central do imaginário, emerge, portanto, dos espaços *entre*, e possibilita aproximarmo-nos das “desordens” e das “sombras”, mas não para colonizá-las e, sim, “para aprendermos com elas”. (GUIMARÃES, 2004, p. 62, p. 63; 2009, p. 81).

Penso ser importante também nos indagarmos sobre o que nos leva para os caminhos da pesquisa. O interesse pelos jovens das periferias, de certa maneira, pode ser considerado como a mobilização das marcas das vivências tecidas durante a minha infância e a juventude.

Essas marcas esculpirão, com palavras, gestos, olhares, a “matéria-prima do tempo” em nós. Por vezes, surgirão “marcas feridas” de impotência diante de um imaginário que se impõe e não apresenta saídas. Simultaneamente, aparecerão outras pistas, indicando marcas que revelam, ainda que provisoriamente, uma fagulha, uma desordem, um desejo de viver diferente, de ser outro diante das imposições das normas, da violência institucional (GUIMARÃES, 2009, pp 80).

Cresci em uma viela no alto da Lapa, na zona oeste de São Paulo, bairro considerado de classe média, porém, habitado também por vielas e cortiços povoados de famílias

nordestinas e crianças negras, filhos de trabalhadores de tempo integral, de finais de semana e feriados. Nossas mães estavam sempre vestidas com os uniformes das firmas ou das casas das patroas.

Frequentávamos a escola pública do bairro e no contraturno íamos para um projeto assistencialista chamado de Anjo da Guarda, onde deveríamos aprender a rezar as orações católicas e a fazer outras atividades consideradas apropriadas para cada um dos dois gêneros reconhecidos: cozinhar e costurar para as meninas, jogar bola e marcenaria para os meninos. Cantos, rezas e as confissões eram atividades obrigatórias para todos.

A nossa morada nesse bairro trazia constantemente as tensões acerca do lugar ao qual nós pertencíamos em uma sociedade racialmente hierárquica. Na escola, nas padarias, nos mercados, nas farmácias sentíamos o desconforto. Ir buscar pão significava antes sentar com meu pai e ouvir sobre a necessária autoconfiança para entrar no estabelecimento, realizar o pedido, pagar e voltar para a casa. Solicitar sem gaguejar, olhar nos olhos sem medo e sem encarar, conferir o troco, agradecer como qualquer outro consumidor minimamente educado.

O que estamos destacando é que a experiência da estigmatização parece ganhar outros contornos quando nossos corpos não habitam *stricto sensu* os bolsões de pobreza. Quando circulamos por territórios vigorados pela branquitude² e partilhamos com seus filhos as filas nos comércios, e até mesmo, os bancos escolares, as diferenças e as desigualdades são cotidianamente postas à vista. Contudo, nossos quadros referenciais não eram estáveis. Se no bairro onde morávamos éramos os indesejáveis, os inferiores, as crianças negras e, mais tarde, os jovens suspeitos, nas situações em que íamos visitar nossos familiares nos bolsões de pobreza éramos considerados os privilegiados.

O território pensado tanto em sua dimensão geofísica quanto em espaço de configuração de subjetividades, incidindo em nossa trajetória e se fazendo presente também em nossas pesquisas. Assim, compartilhamos com Muni Sodré a compreensão de que o território pode ser pensado como espaço de ambivalências, portanto constituído por semânticas colonizadoras e pela irrupção das simbolizações dos subalternizados. (SODRÉ, 1988)

A ideia de território, quando associada às camadas de baixa renda e à população negra, é recorrentemente vinculada à concepção de cultura homogênea e à subsequente fixidez de

² A branquitude como o lugar de privilégio, atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio e subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam. (Jesus, Camila Moreira. “Branquitude X Branquidade: uma análise conceitual do ser branco.”. Disponível em: <<http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/Branquitude-xbranquidade-uma-ana-%C3%83%C3%85lise-conceitual-do-ser-branco-.pdf>>. Acesso em 20/03/2019)

identidades. Não parece exagero reconhecermos que discursos circulantes nas mídias e muitas vezes em instituições educativas (formais ou não formais) informam concepções essencialistas a respeito das populações negras.

As categorizações advindas destas perspectivas atribuem às características fenotípicas qualidades morais e cognitivas distribuindo-as hierarquicamente. Nesse mecanismo, os marcadores de raça, de gênero e de classe social estão intersectados num jogo em que atuam o preconceito, o racismo e a discriminação.

O racismo no Brasil pode ser compreendido como doutrina forjada no cientificismo em que se postulou a desigualdade entre as pessoas devido a diferenças biológicas e inatas no decorrer do século XIX (SCHWARCZ, 1993).

Nesse sentido, o corpo negro é o alvo, são as marcas fenotípicas que serão significadas no jogo da hierarquização social. A textura dos cabelos, o tom da pele, o formato do nariz e dos lábios sinalizarão a distância entre as raças em uma linha evolutiva, partindo-se da raça negra à população branca. Por esta razão, compactuamos com Sodré (2002) que o corpo   território. Os corpos negros identificados pela cor da pele, pelo cabelo e pelos traços fenotípicos evidenciam a matriz africana comum e, como veremos no decorrer desta tese, continuam alvos de projeções depreciativas e práticas discriminatórias.

No que se refere à população jovem, negra e de baixa renda na espacialidade urbana contemporânea,   possível verificarmos a intensificação dos bolsões de pobreza marcados pela escassez de serviços públicos de qualidade e o forte aparato da repressão policial com números alarmantes de assassinatos de jovens negros pelo poder estatal. No seio desta segregac o, manipula-se as representações da periculosidade de jovens negros e se naturaliza a violência destinada a eles. (BALTRUSIS; D’OTTAVIANO, 2009; OLIVEIRA, 2001).

A ideia de marginalidade foi situada tanto em termos territoriais quanto em classificações morais desde a urbanização iniciada na década de 1940. Os bairros marginais eram aqueles que estavam distante do centro urbano, porém a cidade bipartida não se realizou de maneira uniforme, a proliferação de cortiços e a presença de pessoas em situação de rua pelos centros das cidades adicionou a distância geográfica   concepção de degradação moral a todos e todas marcados pela pobreza material (MAIOLINO; MACEBO, 2005).

Esse conceito foi manejado por duas diferentes linhas teóricas: o estruturalismo funcionalista e o estruturalismo histórico. As principais ideias localizadas na primeira proposição versam sobre integração progressiva dos desajustados, e compreendem a pobreza como fruto da incapacidade dos pobres, viciados, alc olatra s, dependentes de serviços sociais.

Um importante marco desse pensamento pode ser situado na obra do teórico Oscar Lewis, intitulada “Welfare Dependency”, em que a “cultura da pobreza” é apresentada como categoria explicativa para a imobilidade social dos pobres. A resignação, o fatalismo, as aspirações limitadas e o sentimento de inferioridade configuram um *ethos* em comum.

Por sua vez, a segunda linha teórica compreende a configuração histórica da pobreza e a aponta como inerente ao desenvolvimento do capital. A pobreza é condição para o desenvolvimento das sociedades de classe, é o que torna o acúmulo do capital possível. (MAIOLINO; MANCEBO, 2005)

A partir da segunda metade do século XX, o conceito de exclusão social soma-se às explicações acerca da pobreza, sublinhando dimensões não restritas a relações econômicas. O termo foi originado na França, e teve a participação de diferentes movimentos sociais que anunciavam práticas culturais hierarquizantes e denunciavam a subalternização de determinados grupos sociais por meio de estereótipos e relações desiguais incidentes nas relações de gênero e nas relações raciais. (LOPES, 2009; MAIOLINO; MANCEBO, 2005; RIBEIRO, 2005).

Evidencia-se, portanto, o questionamento frente a um modelo hegemônico, ou um humano universal, reconhecido pela brancura, pela heterossexualidade, pelos valores cristãos, e pelo estilo de vida pautado no poder de consumo e exploração do trabalho do Outro. Essa conjuntura contribui para a reflexão acerca da pluralidade dos modos de existir, portanto, como nos alerta Sodré, não é incomum a identificação de interesses políticos sobre o Outro sedimentado no que ele denomina por *multiculturalismo colonial*, ou seja, a diversidade é investigada, e até visitada, porém, mantida à distância no que diz respeito à possibilidade de acesso aos direitos básicos para a vida. (SODRÉ, 2012).

Essas leituras possibilitaram a indagação sobre as possibilidades de vida no âmbito de uma trama em que a socialização requerida pelas diversas instâncias normativas e repressivas é a que alimenta a reprodução das desigualdades. E, nesse ponto, é importante apontarmos para as relações entre Cultura e Educação nos processos de reconhecimento e aniquilamento de diferentes territórios. Se o espaço urbano pode ser percebido à imagem da economia vigente em que, de um lado, as avenidas, os edifícios e os condomínios evidenciam a concentração de recursos, e por outro, as periferias e as favelas lidam com a escassez, a exclusão, a vigilância e a violência, como conceber a produção e a distribuição de Cultura e Educação em uma lógica não patrimonialista? (SODRÉ, 2012).

Na ocasião da iniciação científica em que eu me dediquei aos estudos sobre jovens, escola e violência, pude acessar artigos científicos que versavam sobre os assassinatos de jovens negros cometidos pelo Estado. Dentre o perfil dos assassinados, para além da faixa etária e da localização racial, as fichas de identificação estavam repletas da palavra *não*: não estudavam, não trabalhavam, não tinham antecedentes criminais...

A proximidade dos textos que eu lia com a experiência do que eu vivia, me possibilitou olhar para as vidas ceifadas de muitos amigos de infância como produto da distribuição da morte sobre uma coletividade racialmente marcada. Do mesmo modo, os índices de aprisionamento sobre os jovens negros conectavam-me aos que restavam vivos na FEBEM ou no sistema prisional para adultos.

Não pude ir ao enterro de nenhum deles, pois já havíamos nos mudado de São Paulo para o interior paulista. Uma retirada estratégica, possibilitada pelas transferências dos trabalhos de meus pais e motivada pela necessidade de proteção de três filhos adolescentes: meu irmão, eu e minha irmã. Saímos de São Paulo e lá deixamos também os familiares nordestinos, analfabetos e subempregados.

Porém, no conjunto da vida negra (corpo e viela) pulsante em cenário hegemonicamente branco, vivemos a lida com a realidade gestada pelos saberes não letrados, profundos, comprometidos com a luta pela vida, pela alegria de viver, e ao mesmo tempo nos fazíamos nas letras com a escola, com a biblioteca pública do bairro, com os gibis ofertados nas bancas de jornal. Em nossa infância, tínhamos a responsabilidade de lermos em voz alta os jornais, as bulas de remédio, os manuais de instruções para os mais velhos da família, bem como colocar na roda as legendas dos filmes exibidos no novíssimo DVD que brilhava frente aos olhos dos telespectadores aconchegados na pequena sala de nossa casa.

Já na pequena cidade do interior, cursei o ensino médio no período da manhã em uma escola pública e trabalhava à tarde e à noite como promotora de vendas nos mercados da cidade. Ao finalizar essa etapa de ensino, continuei com esses trabalhos por mais seis anos até a minha aprovação no vestibular da UNESP- Rio Claro no curso de pedagogia noturno. Nos últimos anos de graduação, simultaneamente à pesquisa de iniciação científica, realizei um estágio obrigatório na Fundação CASA do município de Rio Claro, vinculado à disciplina de Orientação Educacional.

O campus da UNESP localizava-se no meio do percurso que eu fazia entre o local do estágio e o retorno para a casa onde eu morava. Nessa travessia, me deparava com os jovens meninos dos dois lados do muro. Dentro da Fundação, uma maioria de negros, todos com as

cabeças raspadas e corpos uniformizados, já pelo campus, a maioria brancos, os cortes de cabelos ritualizados pelos trotes de ingresso sobre os calouros, e as camisetas escolares que indicavam o curso em que estavam matriculados. Junto com as diferenças raciais, o clima festivo no campus universitário destoava do clima tenso dos intramuros da Fundação CASA.

Daí que a reflexão sobre os conceitos de jovens, juventude e adolescência não se faziam em separado das vivências nos cotidianos acima citados. Um possível ponto de partida para o olhar sobre determinados conceitos pode ser o rastreio das ideias que os alimentaram no decorrer da história. É sabido, pois, que na historicidade do conceito de juventude, a dimensão biológica não se instituiu como critério absoluto para a caracterização desse segmento nos diferentes tempos históricos no Ocidente. Os clássicos estudos de Ariès (1986) mostram que, a partir do século XVIII, as etapas de vida passam a ser discriminadas entre infância, juventude e velhice.

Segundo o autor, os laços de sociabilidade construídos entre os jovens guardam estreita relação com a indefinição social que inscreveu o segmento entre a infância e o universo adulto, sendo este caracterizado pelo mundo do trabalho (ARIÈS, 1986). Nesse sentido, a questão etária é posta em óticas que definem a normalidade e a anormalidade para cada etapa da vida.

A escola representa a institucionalização do afastamento entre o “mundo do adulto” e o “mundo da criança”. Se antes nos colégios dos clérigos, os sujeitos com diferentes idades eram instruídos sem quaisquer separações etárias, foi com o crescente direcionamento das crianças das classes abastadas a esses espaços que se tem o início do delineamento de uma organização escolar em classes etárias (ARIÈS, 1986).

Por sua vez, o conceito sociológico de juventude de Pierre Bourdieu aparece como uma importante referência. Esse autor sublinha que a divisão entre as idades é arbitrária, e em todas as sociedades tal definição ocorre em meio a relações de poder que buscam, em última instância, a demarcação dos espaços sociais. Bourdieu (1983) salienta que as relações entre a idade biológica e a idade social são muito complexas:

[...] a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. Seria preciso pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes, ou, para encurtar, entre as duas juventudes (BOURDIEU, 1983, p. 2).

Para o autor, a demarcação dos espaços sociais se dá em meio a relações de poder emergentes entre as diferentes gerações. Assim, atribui-se a uma determinada faixa etária um conjunto de representações que legitimam um determinado lugar na sociedade. Além disso, ao falar de duas juventudes, Bourdieu se refere à classe operária e à burguesia, e salienta que as demais diferenciações se fazem no espaço existente entre esses dois polos.

A construção de uma inelegibilidade, que circunscreve a juventude como segmento específico, e a percepção das diferenças culturais entre os jovens apontam, também, para a questão da integração social das novas gerações. Integração situada na problemática da *ordem social - socialização- desvio- normatividade*, que inscreveu, na produção de conhecimento sobre a juventude, uma diversidade de teorias que foram agrupadas por Pais (1990) em duas diferentes linhas teóricas: corrente geracional e corrente classista.

Faz parte das produções destas correntes a definição do conceito “cultura juvenil”, que, para a primeira, se define pelas peculiaridades culturais de um segmento etário em relação às demais gerações presentes na vida social; a segunda, por sua vez, afirma as diferenças culturais existentes entre os jovens configuradas por uma sociedade classista.

Na contemporaneidade, estudiosos questionam o espectro homogeneizante que o conceito pode refletir, ainda que posta a referida dualidade. Se a indefinição do lugar social é compreendida como a diferenciação entre a infância e o mundo adulto, e este último é caracterizado pelo universo do trabalho, é preciso, pois, questionar como se dão essas relações em meios às especificidades dos diferentes territórios instituídos nos processos da modernidade.

Na sociologia da infância, estudiosos demarcam a diferença entre criança (sujeito) e infância (fase da vida), sublinham o campo das experiências e as relações estabelecidas com as diferentes instituições sociais. Nos estudos sobre os jovens, também se distinguem o jovem (sujeito) e a juventude (fase de vida), e propõe-se, nas temáticas, os modos como os diferentes sujeitos estão inscritos nas relações sociais

Salientam-se que, entre as classes de baixa renda, não houve a postergação do trabalho e, além disso, as meninas de todas as classes sociais eram preparadas para a vida adulta fora da escola (PERALVA, 1997; SALLES, 1998). O que se verifica é que desde a Antiguidade, passando pela Idade Média e pelo início da Idade Moderna, o segmento definido como juventude representou as classes sociais mais favorecidas. Além disso, com o fortalecimento do Estado Moderno, o serviço militar de caráter compulsório cooperou para que o conceito de juventude adquirisse também um caráter particularmente masculino:

Afinal, durante um longo período, a escola, assim como o serviço militar, foi frequentada apenas pelos homens, o que indica que a condição juvenil no período moderno foi primeiramente experimentada por eles e só depois pelas mulheres, a exemplo do que parece ter ocorrido na Idade Antiga e Média (CORTI; SOUZA, 2004, p. 18).

Os esforços para a conceituação e categorização acerca de um segmento situado demograficamente incorrem em mapear as similitudes e as diferenças. Nesse campo, a classe social, a identidade cultural, as relações raciais, a sexualidade e as relações de gênero, para citar algumas, são concebidas tendo em vista a diversidade de agenciamentos implicados nas mais variadas instituições sociais (ABRAMO, 1994; CORTI, SOUZA, 2004; DAYRELL, 2005; HERSHEMANN, 1998; OLIVEIRA, 2001; PAIS, 1990; PERALVA, 1997; SALLES, 1998; SPOSITO, 1997).

O consenso entre os pesquisadores da área é sedimentado na afirmação da diversidade das maneiras de vivenciar a juventude, daí o termo adequado ser sufixado no plural: juventudes. Todavia, se fez necessário elucidar a 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), embora apareçam muitas vezes como sinônimos, guardam especificidades que denotam as diferenças e as desigualdades no âmbito da sociedade contemporânea.

Essa mesma problemática se faz presente com o conceito de adolescência. No Brasil, em termos cronológicos, o adolescente é definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como pessoa com idade entre doze e dezoito anos. Embora haja delimitações etárias para definição de jovens e de adolescentes, na bibliografia da área, esses termos aparecem muitas vezes sobrepostos. Nesse trabalho, usaremos os termos jovens e adolescentes como sinônimos.

Se, por um lado, afirma-se uma dimensão comum ao segmento juvenil, quando se tem em vista a questão geracional, por outro lado, esse *ethos* demarca também as diferentes possibilidades de vida social entre os indivíduos desse segmento (PAIS, 1990). Verifica-se que a juventude concebida como categoria sociológica, ou enquanto representação social vinculada ao senso comum, é uma construção histórica e cultural e, por isso mesmo, instituída em meio a relações de poder que permeiam os significados e os sentidos das ações destinadas aos jovens.

Pais (1990) reconhece que a construção de uma unidade social configurada por interesses comuns e sustentada pela idade é a expressão da manipulação citada por Bourdieu.

Aponta que a construção sociológica da juventude ganha expressão na medida em que o segmento é localizado no bojo dos problemas sociais. Esse viés de pesquisa foi privilegiado nos anos 1920 e 1930 pela Escola de Chicago, as análises concentraram-se sobre os jovens dos bairros pobres que não frequentavam as escolas.

Partiu-se do suposto de que os jovens de baixa renda ingressam no mundo do crime devido à socialização desenvolvida em ambiente de anomia, identificados, sobretudo, na família e no bairro. A delinquência foi assim concebida como comportamento patológico que expressa as dificuldades dos jovens em adequarem-se aos padrões normativos da sociedade. (ABRAMO, 1994; DAYRELL 2005; HERSHEMANN, 2000).

Tendo em vista o papel das representações ideológicas na construção social do conceito de juventude, Pais (1990) analisa como as vivências dos jovens são transformadas em problema sociológico:

A juventude é um mito ou quase mito que os próprios *media* ajudam a difundir e as notícias que estes veiculam a propósito da cultura juvenil ou de aspectos fragmentados dessa cultura (manifestações, modas, delinquência, etc.) encontram-se afectadas pela forma como tal cultura é socialmente definida. As condutas «homogêneas» dos jovens acabarão, então, por ser *heterónimas*, na exacta medida em que são sugeridas pelos *mass media*, pelos discursos políticos e por intervenções administrativas de várias ordens. A própria sociologia participa, por vezes, nesta construção heterônima ao enfatizar as representações de senso comum que predominam sobre a juventude (PAIS, 1990, p. 144).

Para Pais (1990), o desafio é questionar a representação social do senso comum que a configuraria como segmento homogêneo. Entretanto, argumenta que essa desconstrução pode culminar em uma realidade sociologicamente construída que, paradoxalmente, desconsidera a multiplicidade de experiências vivenciadas pelos jovens.

De fato, há uma tendência de homogeneização nos discursos sobre os jovens, e o reconhecimento da diversidade traz para o debate as múltiplas variáveis que prefiguram as relações identitárias do segmento juvenil e suas implicações nos contextos institucionais. Por outro lado, muitas práticas, sejam elas discursivas ou não, têm contribuído para tecer uma rigidez nas localidades ocupadas/atribuídas aos jovens. (ABRAMO, 2009; HERSCHMANN, 2000; OLIVEIRA, 2001; PAIS, 1990).

Na contemporaneidade, para além dos recortes geracional e classista, os estudos têm atentado para as categorias de gênero, raça/etnia, sexualidade e religiosidade, e ressaltam a pluralidade de maneiras de ser jovem. Entretanto, o reconhecimento desta diversidade se dá em meio a relações de poder que exprimem a produção de dispositivos que inscrevem os sujeitos em determinados quadros referenciais valorados socialmente. Trata-se de lugares de

sustentação a partir dos quais se realizam as trocas simbólicas, e onde também incidem ações institucionais. (HERSCHMANN, 2000; OLIVEIRA, 2001; PINHO, 2007).

Nessa perspectiva, define-se que a situação juvenil é caracterizada em ambiente urbano hierarquizado, e salientam-se os conflitos e integrações mediados por símbolos que vão significando a maneira de ser jovem e de habitar esse espaço. (DAYRELL, 2005; HERSCHMANN, 2000; NUNES, 2007; PINHO, 2007). Ao passo que as produções bibliográficas, principalmente a partir da década de 1980, começam a questionar o conceito de juventude, apontando a pluralidade cultural para pensarmos a constituição do segmento juvenil.

A análise sociodemográfica, apesar de localizar a juventude tendo em vista a faixa etária, não pode negar a diversidade como inerente ao segmento. Todavia, mesmo tendo em vista a complexidade da questão, fazem-se necessárias algumas definições para tornar possível o trabalho de pesquisa e as propostas de políticas públicas. Os dados demográficos apontam que esse segmento tem em comum a faixa etária, ou seja, são indivíduos entre 15 e 24 anos de idade. Mais recentemente, a UNESCO tem incorporado ao segmento a faixa etária de 25 a 29 anos (SPOSITO, 1997).

Assim, a inscrição na cultura de uma faixa etária em comum apresenta também as diferenciações. Os estilos de vida, as transições para a vida adulta e os processos de escolarização passam a ser entendidos não como uma totalidade homogênea, ao contrário, pois aparecem localizados de acordo com os grupos sociais de origem atribuídos aos jovens. Tal constatação ressalta não apenas os limites encontrados, quando abarcamos uma multiplicidade de experiências em um único conjunto, mas evidencia também os pressupostos que configuram a juventude enquanto realidade social.

Nas duas últimas décadas do século XX, a participação de dois pesquisadores ligados a duas importantes instituições norte-americanas, o Instituto Manhattan e Harvard, a saber, Charles Murray e o psicólogo Richard Herrnstein, respectivamente, contribuem para a revalidação das teses em que o problema da pobreza é perpetuado pelos vícios de dependência dos serviços geridos pelo Estado, e que culminam no incentivo à vagabundagem e à criminalidade. Simultaneamente, tem-se a afirmativa de que os guetos eram povoados por indivíduos com baixo quociente de inteligência (QI), o que tornaria a adaptabilidade social improvável (WACQUANT, 2001).

Para Wacquant (2001), a delinquência, assim situada em grupos subproletariados, é atrelada à política de *tolerância zero*. Nesse sentido, as ações policiais são distribuídas por

setores geográficos com o objetivo de findar a vagabundagem e submeter esses grupos a precarização do trabalho e a baixos salários. O autor argumenta que a aplicabilidade dessa política não comprova eficiência nas localidades onde foi executada.

Não há diferenças nos índices de criminalidade entre as áreas assim geridas em relação àquelas em que se situam o policiamento comunitário. Comparando Nova York com San Diego, Wacquant registra que, embora os índices de criminalidade sejam idênticos, em San Diego (onde a polícia comunitária é operante), o número de detenções caiu 15% no período entre 1993 e 1996, já em Nova York (reduto da política de tolerância zero), tem-se o aumento de 24% de encarceramentos.

Na Europa e na América Latina, as influências das teses subjacentes à política de tolerância zero ocupam a agenda de diversos governos, logo constata-se, hoje, o fenômeno do hiperencarceramento como a marca de políticas estatais (WACQUANT, 2001). Podemos, portanto, inferir que os discursos e ações sobre a marginalidade e a delinquência não se excluem no decorrer da história, antes se reagrupam e reatualizam os aportes para a segregação e confinamento, sobretudo dos homens negros e jovens³.

No Brasil, as intervenções da força da ordem têm sido recorrente desde os primórdios da sociedade “(...) o controle dos miseráveis pela força, tradição oriunda da escravidão e dos conflitos agrários que se viu fortalecida por duas décadas de ditadura militar, quando a luta contra a subversão interna se disfarçou em repressão aos delinquentes (...)” atinge, sobretudo, os jovens negros (WACQUANT, 2001, p. 9).

No que tange às políticas de confinamento de jovens no Brasil, verifica-se a prevalência de negros do sexo masculino e pertencentes às classes de baixa renda. Os estudos mostram que a classe social e o pertencimento étnico-racial são fatores significativos para a internação nos sistemas socioeducativos (OLIVEIRA, 2001).

A trajetória de jovens negros é marcada por processos de exclusão sustentados em práticas de discriminação racial (MUNANGA, 1986; 2009), processos favoráveis para inscrevê-los socialmente como “menores”. A própria propagação do termo “menor” designa crianças e jovens com trajetória marcada por condições materiais adversas, evasão escolar e comportamento criminalizado (ADORNO, 1993), herança patente das representações preconceituosas acerca da população negra no país.

No Brasil, a reflexão acerca da história das representações preconceituosas e suas políticas traz uma análise do discurso de dois autores importantes: Nina Rodrigues e Artur

³ No capítulo 2, apresentaremos dados sobre a incidência de jovens do sexo masculino nos sistemas prisionais.

Ramos. Nina Rodrigues foi o pioneiro nos estudos sobre a população negra no Brasil e teve grande influência na formação do pensamento racial brasileiro, já que era o representante nacional do discurso evolucionista e racista produzidos na Europa do final do século XIX, o qual postulava a inferioridade da raça negra e dos “mestiços”, atribuindo elementos do caráter, da inteligência e da sanidade mental à composição racial do sujeito e de seu grupo. Ele buscou comprovar cientificamente que os negros eram propensos à criminalidade, às doenças mentais e ao fracasso escolar (ABREU, 2000).

A questão da hereditariedade foi tratada como fator determinante para a criminalidade, e isso reorientou o racismo presente na instituição policial e seus mecanismos de repressão. Dessa maneira, a violência policial e as prisões conferidas aos “menores” se fundamentavam pela ideia de que o momento da puberdade é quando a hereditariedade se revela, entendida como período de alta periculosidade. Essa etapa da vida também determinava as capacidades intelectuais, fator que igualmente reorientou o racismo presente nas instituições de ensino. Para Nina Rodrigues, até os 12 anos, crianças da “raça inferior” e crianças da “raça superior” ainda mantinham níveis de capacidades equivalentes. Quando chegavam à puberdade, havia uma interrupção no desenvolvimento intelectual das crianças negras, enquanto que as crianças brancas, pela sua hereditariedade, alcançavam níveis intelectuais mais elevados (ABREU, 2000).

Já Artur Ramos, discípulo de Nina Rodrigues - ainda no contexto da pós-abolição, porém atento aos movimentos de busca da “Identidade Nacional” e da formulação do “mito da democracia racial”, traz ressalvas acerca das teorias do seu mestre. Afirma, em seu livro intitulado “A Criança Problema, a higiene mental na Escola Primária” (1939), que não só negros e mestiços, mas os adultos que viviam nos cortiços e morros de forma geral eram os responsáveis pelos problemas de conduta e mau desempenho de suas proles. Defende que o termo “criança anormal” faz referência aos desvios neuropsíquicos e, portanto, não cabe para definir as crianças vítimas do meio social e familiar (ABREU, 2000). A estas convinha a denominação “crianças problemas”, as quais constituíam a maior parte do público atendido pelo Serviço de Higiene Mental – uma linha de estudos que se ocupava da prestação de auxílio aos alienados, mendigos e à prevenção de doenças mentais. Desse modo, percebemos a passagem do “determinismo biológico” para o “determinismo social” como meio de explicar e justificar a criminalização da população negra e de baixa renda (ABREU, 2000).

No final do século XIX e início do século XX, as crianças e jovens moradores de rua eram apontados como os responsáveis pela crescente criminalidade e pela vagabundagem. Do

mesmo modo, os moradores dos subúrbios eram tidos como propulsores da degradação social, pois entendia-se que a inscrição em contextos econômica e moralmente desestabilizados cooperava para o ingresso das proles no mundo do crime (DONZELOT, 1986).

Nos registros provenientes da atuação de Artur Ramos na “Seção de Ortofrenia e Higiene Mental no Instituto de Pesquisas Educacionais da cidade do Rio de Janeiro”, aparecem observações sobre as condições de vida de crianças “brancas, pardas e negras” residentes em morros ou cortiços, e estudantes de algumas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro da década de 1930. A partir dessas observações, Ramos diagnostica que os “problemas da criança” na escola, como indisciplina, desatenção, irregularidade e criminalidade, e da delinquência dos jovens eram causados pelo desajustamento familiar, independente da cor ou raça (ABREU, 2000).

Abreu (2000) salienta que Artur Ramos, apesar de refutar a ideia de inferioridade e incivilidade natural dos negros, manteve a postura evolucionista ao estender a ideia de “raças inferiores” para *classes inferiores*. Ele afirmava que as “classes pobres” eram portadoras de uma mentalidade primitiva e validava essa afirmação citando aspectos da religiosidade praticada por esse grupo. Dessa forma, defendia a necessidade de a 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.

Neste contexto, a política do aprisionamento dos indivíduos às instituições de confinamento representou a um só tempo a proposta para a (re)educação dos jovens e das crianças de baixa renda e a proteção das cidades contra estes segmentos. O Estado instituiu medidas de encarceramento desses jovens a fim de garantir a segurança pública, tornando a questão social da pobreza em questão de polícia (SALLES, 2009).

Verifica-se que, concomitantemente às políticas de criminalização dos pobres, as ações institucionais destinadas aos jovens negros e de baixa renda têm, em sua historicidade, a participação do Estado, uma vez que o código de 1979⁴, que culminou na institucionalização da FEBEM, já previa a internação deste segmento (OLIVEIRA, 2001; SALLES, 2009).

⁴ De acordo com Salles (2009, p. 58), “O código de 1979 dispunha sobre assistência, proteção e vigilância de menores até dezoito anos de idade”. A privação esteve destinada às crianças e jovens com desvio de conduta decorrente do meio social de origem. A própria definição de menor é uma designação aos jovens e crianças pobres consideradas desajustadas.

O questionamento feito por diversas instâncias da sociedade da Doutrina da Situação Irregular⁵ e o subsequente advento da Doutrina de Proteção integral, na qual o adolescente é concebido como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento e sujeito de direitos, contribuiu para a extinção da FEBEM no Estado de São Paulo e para o surgimento da Fundação CASA no ano de 2006 (TEIXEIRA, 2006).

Importa dizer que entre as ações que configuraram a proposta de execução de medida socioeducativa, no âmbito da nova doutrina, tem-se a descentralização administrativa e o estabelecimento de 11 divisões regionais no Estado, a desativação dos grandes complexos, a construção de Centros arquitetonicamente padronizados e o estabelecimento de três superintendências com suas respectivas diretrizes: 1) Superintendência Pedagógica; 2) Superintendência de Saúde; 3) Superintendência de Segurança e Disciplina⁶; e a Escola de Formação e Capacitação Profissional, que tem, como principal atribuição, atender a demanda de capacitação dos servidores.

O número de jovens internados na Fundação CASA tem crescido anualmente. No período de agosto de 2010 a setembro de 2011 foi de 7.058 para 8.220, mais de 80% dos adolescentes são do sexo masculino e, deste total, mais de 65% se autodeclaram negros⁷. Pode-se observar que a maior parte da população é caracterizada por determinado gênero e raça. Caracterização que se repete na Divisão Regional de Campinas, que é composta por 12 Centros de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA).

Ainda em 2006, foi instaurado o Comitê Institucional Quesito Cor, também chamado por Eixo Étnico-Racial. Este órgão é vinculado diretamente ao gabinete da Presidência do CASA, que por meio de uma portaria normativa torna obrigatório o desenvolvimento de atividades, junto aos jovens e servidores, de atividades que abordem a diversidade étnico-racial. No site da instituição, pode-se encontrar a seguinte definição:

⁵ A Doutrina da Situação Irregular, amparada no Código de Menores (Lei 6697/79), nortearia as ações institucionais destinadas aos “menores infratores”, sendo caracterizado pela segregação, confinamento e violência contra o referido segmento. A este paradigma contrapõe-se a Doutrina da Proteção Integral que, tendo como importante referencial o Estatuto da Criança e do Adolescente, promulga o reconhecimento jurídico dos jovens como sujeitos de direito.

⁶ Cada uma destas superintendências é composta por gerências e estabelecem as diretrizes para a execução das medidas socioeducativas. As diretrizes são publicadas em Cadernos da Superintendência que são distribuídos aos gestores dos Centros.

⁷ Na ficha cadastral utilizada para a identificação do adolescente, há um questionário sobre o pertencimento étnico-racial. Os servidores são orientados a preencher os dados de acordo com autoidentificação do adolescente.

Sua missão é discutir questões relativas à diversidade étnico-racial e propor, a partir de um conceito de integração, políticas de atendimento aos adolescentes em medida socioeducativa. Tem por função também propor a integração dos funcionários e discutir o eixo étnico-racial com os servidores e parceiros da Fundação CASA⁸.

Embora o Comitê Quesito Cor não esteja alocado no caderno das Diretrizes Pedagógicas da instituição, e anuncie como missão o desenvolvimento de políticas de atendimento, o que pressuporia o envolvimento dos diferentes setores, em 2008, com o objetivo de subsidiar as ações pedagógicas, foi lançado o “Caderno de atividades Eixo Étnico Racial nas medidas socioeducativas”⁹. Este material propõe atividades que tematizem as singularidades da *cosmovisão africana*¹⁰ presente na cultura do país. O caderno é composto por oito oficinas que servem de apoio e a partir das quais sugere-se o desenvolvimento das atividades.

Neste tempo de existência, o Quesito Cor foi estruturado nas 11 divisões regionais, isso quer dizer que em cada Centro definiu-se um representante incumbido de realizar os trabalhos e, do mesmo modo, um supervisor titular e um suplente em cada uma das Divisões Regionais para organizar os encontros com seus respectivos grupos e discutir as atividades.

A partir do referido caderno, para tratar de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, os/as educadores/as teriam que necessariamente lidar com aspectos da religiosidade, do mundo invisível e das narrativas míticas que compõem a matriz cultural afro-brasileira.

Um primeiro olhar, via participação em discussões informais nos Centros de Atendimento com servidores de diversos setores, arte-educadores e em conversa com adolescentes, possibilitou verificar que se faziam presentes, no desenvolvimento destas atividades, muitos conflitos. De um lado, havia a negativa de alguns jovens em participarem das oficinas por associarem as atividades ao que denominavam por macumba, por outro lado, havia a apropriação dos meninos da figura Exu em situações em que a possessão ou contato com a entidade era afirmado, provocando a desordem nas unidades.

Além disso, foi possível perceber nos CASAs a produção de discursos em que as práticas de desobediência e as perturbações mentais eram atribuídas à proximidade com as religiões afro-brasileiras. São falas que se faziam presentes entre servidores e também entre os jovens. Muitos relatavam experiências de terem visto, nos Centros de Atendimento, jovens

⁸ Ver em <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=quesito-cor&d=13>. Acessado em março de 2019.

⁹ O caderno pode ser consultado na íntegra em: [file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/pdf_Caderno_Quesito_Cor%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/pdf_Caderno_Quesito_Cor%20(2).pdf).

¹⁰ No terceiro capítulo, apresentaremos a discussão acerca das produções sobre a cultura africana, cultura afro-brasileira e identidade negra.

“*possuídos*”, desafiando os funcionários, arrebatando portas de ferro no peito, com força e agilidade física desproporcionais ao corpo biológico. Também eram comuns os discursos que afirmavam pactos de silêncio entre os jovens para segredarem do corpo funcional supostas *possessões* que acometiam alguns deles na madrugada dentro dos quartos.

Frente a estas questões, em reuniões de trabalho com representantes do eixo étnico racial, foi possível perceber posicionamentos mais ou menos velados de hesitação para abordar os aspectos do sagrado da matriz cultural negra, uma vez que a possessão do mal era diretamente identificada com a religiosidade afro-brasileira, sobretudo na temida e polêmica figura de Exu¹¹. Abaixo a definição que consta no caderno Eixo Étnico Racial:

EXU (segunda-feira):

Ele é o guardião dos caminhos, soldado dos Pretos-velhos e Caboclos. Emissário entre os homens e os Orixás, lutador contra o mal, sempre de frente, sem medo, sem mandar recado. Exu não faz mal a ninguém, mas joga para cima de quem merece e quem realmente é mal, o mal que essa pessoa fez a outra. Ele devolve, às vezes com até mais força, os trabalhos que alguns fizeram contra outros. Por isso, algumas pessoas consideram esse Orixá malvado. Não se engane, Exu que é Exu não faz mal, a não ser com quem merece e, além disso, quando ajuda a uma pessoa não pede nada em troca, a não ser que a pessoa tome juízo, se comporte bem na vida, acredite em Deus e tenha fé. Suas cores são vermelhas e pretas (CADERNO EIXO ÉTNICO RACIAL, s.d., p. 28).

Apesar das hesitações com relação à temática por parte do corpo funcional, e aos pactos de segredos atribuídos aos adolescentes, pudemos presenciar situações em que as “*aparições*”¹² de Exu geraram efeitos significativos. Importa dizer que esses efeitos não guardavam, muitas vezes, relações diretas com as abordagens propostas pelo caderno denominado Eixo Étnico Racial, e tão pouco decorriam exclusivamente das atividades pedagógicas realizadas a partir das orientações do material citado. No relato abaixo, por exemplo, elas pareceram denotar marcas possíveis de serem identificadas nas postulações teóricas em que as patologias mentais se entrecruzam nas teorias sobre raça, classe e religiosidade.

Trata-se de um encontro no período em que trabalhei como supervisora da Fundação CASA. Recebemos a convocação para participarmos de uma reunião multiprofissional e intersetorial. Participaram conosco psicólogas, assistentes sociais, enfermeiros e pedagogos da

¹¹ De acordo com Muniz Sodré em seu livro intitulado “Samba: o dono do corpo”, Exu é o orixá que pastores ou sacerdotes cristãos, em detrimento dos sistemas simbólicos da matriz cultural negra, aproximaram da concepção ocidental de demônio.

¹² Usamos o termo “*aparicação*” para marcarmos que não se trata de buscarmos a veracidade sobre as possessões, ou delinear um significado definitivo sobre elas, mas, sobretudo, de nos aproximarmos das implicações que os fenômenos atribuídos a Exu imprimem nas práticas cotidianas dos Centros de Atendimento.

Fundação CASA e de outros serviços de saúde e assistência de um determinado município. O objetivo era o de decidir os encaminhamentos necessários sobre um determinado adolescente.

Nessa reunião, foi relatado que o adolescente fazia uso de medicamentos psicotrópicos controlados e com dosagens altas. Dentre os efeitos identificados, foram sublinhados o estado de inércia, o olhar perdido e desatento, raciocínio lento e pouca conexão com ambiente. Esta condição era preocupante no contexto, porque dificultava o cumprimento da medida socioeducativa, pois ele não conseguia realizar as tarefas obrigatórias e a equipe teria dificuldades também para produzir o relatório a ser encaminhado ao poder judiciário.

Estudava-se, assim, a possibilidade de solicitar da psiquiatria a diminuição da dosagem, mas, ao mesmo tempo, temia-se os efeitos advindos desta decisão, uma vez que, segundo argumentavam, o despertar do jovem em questão poderia colocar em risco a ordem da instituição, a integridade física dele e dos demais adolescentes.

Porém, havia algo novo que foi lembrado por um dos profissionais ali presentes e considerado como de importante relevância pelos demais: a internação havia distanciado o adolescente dos “cultos de umbanda”, frequentados por ele antes da chegada à Fundação CASA. Esse afastamento, conforme consenso tecido pela maioria dos participantes da reunião, certamente traria benefícios para a saúde mental do jovem, uma vez que, em estado de “excitação”, o adolescente citava os nomes das entidades desta religião, e que, nos primeiros meses de internação, isso provocou tumulto na unidade quando ele afirmava conversar com Exu. Considerou-se, portanto, que a solicitação da diminuição da dosagem seria possível, já que o afastamento das práticas da umbanda datava de mais de sete meses.

É possível dizer que a laicidade de uma instituição gerida pelo Estado está longe de se concretizar. Apesar das diretrizes oficiais serem pautadas em normativas legais e fundamentadas em estudos científicos nas áreas de psicologia e pedagogia, as práticas de religiosidade cristã se fazem intensamente presentes no contexto da instituição. A ideia do bem atrelada à pureza espiritual, à resignação, à expiação da culpa, e aos estímulos para a leitura da bíblia são recorrentes no dia a dia das diferentes unidades, bem como as suas simbologias gozarem de lugares privilegiados em dias de eventos e nas salas pertencentes aos espaços administrativos.

Para uma sexta-feira à tarde, por exemplo, estava programado um evento de comemoração da formatura dos adolescentes nos cursos de educação profissional. Pelo pátio

estavam distribuídas cadeiras enfileiradas, ocupadas por adolescentes internados e mães¹³ convidadas para o evento. Todos estavam posicionados de frente para uma mesa retangular, coberta com uma toalha branca e enfeitada com um vaso de plástico e flores artificiais.

Atrás dessa grande mesa estavam três cadeiras, uma para o diretor, outra para o pastor convidado e uma terceira para a coordenadora pedagógica. O diretor levantou-se e cumprimentou a todos. Num tom emocionado ressaltou a importância daquele evento para o futuro dos jovens, destacou os esforços da instituição para oferecer o melhor aos adolescentes, parabenizou os meninos por alcançarem a formatura e apresentou o pastor convidando-o para iniciar a oração.

O pastor em pé narrou a própria trajetória no “mundo do crime e das drogas” e em louvor revelou a todos a única saída possível: Jesus! Os funcionários demonstravam contentamento e serenidade enquanto assistiam também em pé àquele pronunciamento. O pastor, em consagração, pediu para que todos abaixassem a cabeça e fechassem os olhos. Rezou fervorosamente o Pai Nosso, clamou sabedoria para que os jovens cultivassem a obediência e bradou para que todo o mal do inimigo e do sujo não mais prosperasse ali.

Em seguida foram oferecidos alguns comes e bebes e os adolescentes com seus visitantes puderam se levantar das cadeiras para se servirem nas mesas dispostas. Momento também em que os meninos com seus familiares se aglomeravam para acessar o diretor que caminhava entre eles em companhia do convidado pastor.

Ao final, foi pedido para que os familiares se despedissem e após a saída das mães foi dada a ordem para que os meninos se posicionassem em filas. Estas iam se formando conforme o anúncio alto e firme do coordenador de segurança e disciplina: QUARTO 1, QUARTO 2, QUARTO 3... Os adolescentes, enfileirados por ordem de tamanho, seguiam em direção ao corredor interno para entrarem nos dormitórios. Na porta de passagem, para cada um dos meninos foi entregue uma bíblia que poderia ficar sob a posse deles dentro dos quartos durante todo o final de semana. Um gesto de confiança e gratidão.

Mas a oração do Pai Nosso nem sempre se dava de modo resignado. Nos horários que antecediam as refeições, não era incomum que os internos chamassem, por conta própria, esta oração. Costumavam ficar em pé, todos vestiam camisetas brancas, bermudas cinza e chinelos. Os cortes de cabelo eram tão semelhantes que ficava difícil, num primeiro olhar,

¹³ A palavra mãe é utilizada para demarcar que são essas que se fazem presentes nos dias de visitas e demais eventos na instituição. Aos olhos nus são raros os pais que visitam os meninos. Nas discussões de casos e em conversas com os adolescentes, foi possível perceber que é comum o abandono por parte dos pais ainda na infância dos jovens, ou o encarceramento ou o assassinato de muito deles. As mulheres mães são majoritariamente jovens, com baixo grau de escolaridade e que vivenciaram a gravidez ainda na adolescência.

notar qualquer diferença entre eles. Em fila, cabeças direcionadas para baixo e os braços e mãos posicionados para trás.

Um deles, porém, dava sempre alguns passos para frente, saía da fila e iniciava uma oração, todos os demais o seguiam. O Pai Nosso desse modo iniciado emergia em vozes altas, e as cabeças se erguiam exibindo olhares endurecidos, sons e gestualidades produziram tal atmosfera que a oração se assemelhava muito mais a um grito de guerra do que a uma prece convidativa a um estado de condescendência.

Mas voltemos a Exu... as “aparições” geravam um reboiço que tomava conta das unidades. O nervosismo, o medo, a preocupação e, por vezes, o estado de choque ocupavam todos os corpos, de adolescentes e agentes institucionais. Em uma ocasião, ao chegarmos enquanto equipe de supervisores em um determinado Centro de Atendimento, nos deparamos com o estado de tensão acerca de um acontecimento que distribuía perplexidades.

Os agentes socioeducativos nos contavam que o adolescente começou a se sentir mal. Com ele, naquela sala, havia dois agentes de segurança e disciplina, uma psicóloga e uma enfermeira. Os homens nos explicavam que o “fenômeno” começou durante o almoço e que os outros meninos, assustados, levantaram-se dos seus lugares provocando alvoroço no refeitório. Os homens chamaram apoio pelo rádio da segurança, e com a ajuda de outros funcionários conseguiram reorganizar o ambiente, de modo que foi possível aos dois agentes, que conversavam conosco, tirarem dali o rapaz. O menino estava de pé na sala da enfermaria, com o corpo curvado para frente e braços cruzados nas costas vociferando coisas incompreensíveis.

O jovem não obedecia à ordem para sentar-se e batia ritmadamente o pé esquerdo. Contaram, porém, que não foi difícil colocar a algema, ele pareceu até mesmo ser indiferente a elas, mas que tiveram que carregá-lo em quatro homens até a enfermaria porque ele se negava a andar. A enfermeira e a psicóloga buscavam um diálogo com ele, mas não conseguiam um retorno. A equipe se entreolhava com perplexidade e decidiram junto à direção do CASA levá-lo para atendimento num pronto-socorro.

Enquanto as providências eram tomadas para o transporte, ele sentou-se sobre uma cadeira branca, as mãos algemadas para trás, as pernas abertas e com o corpo curvado para frente, o adolescente continuava a pronunciar incompreensões. O rosto exibía uma expressividade muito diferente da habitual, os olhos permaneciam entreabertos, a boca contorcia-se e dela escorria muita saliva. A camiseta branca que vestia o rapaz estava embebida de suor. Não parecia querer resistir ou opor-se fisicamente aos agentes ou à algema,

também não parecia inconsciente ou confuso, ao contrário, parecia nos ouvir com atenção e, vez ou outra, em meio aos sinais da cruz ali esquisitados pelo corpo funcional, creditando o “fenômeno” a uma possessão do mal, ele ria de nós.

Por fim, o que parece latente no presente texto diz respeito às tensões entre a individualidade e a coletividade, entre a singularidade e os estereótipos, entre as ciências e as religiões nos caminhos do racismo e nos processos educativos que atravessam a instituição em questão. Eis a nossa encruzilhada.

O olhar para a relação com a instituição implica no reconhecimento dos dispositivos postos em disputas para a configuração das subjetividades, em que os territórios simbólicos são circunscritos em jogos de captura e esquivas. Nesse sentido, as ideias de identidade e cultura são concebidas sempre significadas num campo valorado hierarquicamente.

Todavia, é pelo compromisso com as forças favoráveis à singularidade que me alio metodologicamente à História Oral de Vida. E isso porque, ao olhar para o campo de pesquisa, deparei-me com os dispositivos de poder que configuram as histórias de vida em objeto jurídico e normativo, em que os discursos são produzidos num campo referencial em que se busca o ajustamento às estruturas reguladoras, sobressaltando-se o presumível de uma vida considerada criminal e o aceitável para os padrões morais.

Contudo, Santos (2008), leitora de Michael Foucault, ao pensar a história, nos alerta que a vida é alvo e efeito do biopoder, e mostra que a existência de brechas possibilita movimentos de esquiva frente aos incessantes jogos de capturas.

A oralidade, a poesia, a história, o pensamento, o tempo e a arte são forças provocadoras do devir. As intensificações destas dimensões da vida podem ficcionar outros mundos possíveis. Contudo, foi no extramuros que busquei *uma narrativa* ancorada também na experiência intramuros. Essa escolha não se baseia na compreensão da memória como uma experiência do passado, e tampouco abriga a pressuposição de que o contexto institucional é totalizador. A narrativa que fecunda esse texto não o penetra para servir de documento de constatação de fatos ou ainda de um apêndice documental, mas porque o encontro com o colaborador, no que diz respeito aos objetivos desta pesquisa, foi iniciado no interior da instituição devido aos vínculos empregatícios que ele e eu tínhamos com a Fundação CASA, mas que se desfizeram quando eu saí da instituição.

Nesse campo conflituoso, a perspectiva do colaborador, sem dúvida, me pareceu singular. Deparávamo-nos pelos corredores dos Centros de Atendimento pertencente à Divisão Regional de Campinas, e nessas andanças pude presenciar as atividades de arte-

educação ministradas por ele junto aos adolescentes, bem como atividades relacionadas à “Cultura Negra”. Porém, o primeiro diálogo sobre a temática tratada por esta tese ocorreu em uma reunião sobre o calendário de eventos do Quesito Cor em que participavam educadores da Fundação CASA e arte educadores trabalhadores das ONGs conveniadas.

Ele me contou que trabalhava com arte e Cultura Negra no sistema de prisão juvenil desde 2010 e que iniciou suas primeiras experiências ainda na FEBEM. É capoeirista e professor de dança afro. É formado no curso de graduação em pedagogia em uma renomada universidade pública, tendo sido aprovado logo após o final da graduação no Programa de Mestrado em Educação na mesma instituição. Ele pertence a uma comunidade de terreiro de candomblé situada em um tradicional quilombo no interior paulista, onde cumpre as funções de seu cargo de Alabê (chefe dos tocadores do terreiro).

Para ele, pude dizer que eu havia escrito um projeto de pesquisa, contei-lhe o título que eu havia pensado na ocasião: “Na encruzilhada: sentidos da matriz cultural negra na Fundação CASA” e convidei-o para participar como colaborador do projeto. Folha, como prefere ser identificado, aceitou prontamente. A partir disso, marcamos o encontro para entrevista.

Com o projeto e com o gravador em mãos, atentei-me a Meihy (2010) e Magalhães (2007) sobre os procedimentos deste campo metodológico: pré-entrevista, transcrição, transcrição e conferência. O encontro com o colaborador foi inevitavelmente atravessado pelo campo conceitual vivenciado nos estudos sobre a história oral: a experiência, o afeto, a narrativa, a memória e as temporalidades.

A singularidade da narrativa abriu para as temáticas que compõem os capítulos desta tese. Pode-se dizer que ela lança à busca por compreensões sobre os enredamentos conceituais acerca da *Identidade* e da *Cultura*, quando nos referimos aos jovens negros, num contexto prisional que se pretende educativo-progressista. Além disso, ela coloca em xeque as estereotípias, e anuncia as multiplicidades e os deslocamentos de quem vive o movimento de capoeirista, arte-educador, educador-pedagogo, pesquisador sobre educação e religioso do Candomblé. Em outras palavras, a narrativa do colaborador contribui para tencionar as concepções comprometidas com a essencialização da população negra, sobretudo a ideia de fixidez e homogeneidade que permeiam os conceitos grifados acima.

A História Oral de Vida, conforme os estudos de Meihy¹⁴, tem como característica fundamental o narrar livremente, de modo que o colaborador conta suas experiências compondo a narrativa ao seu modo. A História Oral Temática, por sua vez, insere no campo das entrevistas questões oriundas de um tema específico, com o objetivo de colher do entrevistado as concepções acerca das problemáticas apresentadas pelo entrevistador.

Diante disso, é preciso expor considerações a respeito da História Oral, é preciso ressaltar o lugar da narrativa do Folha nesse projeto. De saída, concordamos com Leite (2008) sobre *o dilema da interferência na História Oral*¹⁵, ou seja, “(...) o dilema do pesquisador entre a ação de intervir e de dar espaço à fala do depoente, que permeia, de uma forma ou de outra, várias das abordagens científicas envolvidas na tarefa de representação do outro.” (LEITE, 2008, p. 66).

Em suas leituras sobre as produções de Meihy, Leite (2008) questiona o estabelecimento de uma oposição entre a História Oral de Vida e a História Oral Temática. Para Leite (2008, é importante não desconsiderarmos que a entrevista comporá uma narrativa num espaço-tempo atravessado por diversos elementos, tais como a temática do projeto e a relação estabelecida com o lugar do entrevistador. Nesse sentido, “(...) narrativa do depoente é uma construção daquele e para aquele momento e passa a ser vista como manifestação de uma identificação, em vez de uma identidade (...)” (LEITE, 2008, p. 72).

Enquanto procedimento de trabalho, pude compreender com os pesquisadores da área da História Oral vinculados ao NEOH-USP as etapas que configuram a oralidade em texto: transcrição, textualização e transcrição. Porém, o modo de narrar do nosso colaborador, Folha, evidenciou-se tão cadenciado e vigoroso que o desafio foi o de tentarmos não subsumir à vitalidade da narrativa. Assim, para além das etapas acima descritas, o que destacamos como central nesse projeto é a pluralidade das leituras possíveis. (HOLANDA; MEIHY, 2007). Nesse sentido, gostaríamos de registrar a especificidade da História Oral aqui assumida:

¹⁴ José Carlos Sebe Meihy é um dos principais autores do campo da História Oral. As teorizações e pesquisas desse autor, bem como as dos demais pesquisadores vinculados ao Núcleo de Estudos em História Oral - USP (NEOH-USP), questionam o tratamento do entrevistado como mera fonte de informação; o desejo de não-interferência do pesquisador na produção do documento escrito; e o uso instrumental das entrevistas para análises temáticas fechadas. (MEIHY, 2002, p. 106-11 in LEITE, 2008).

¹⁵ Trecho extraído do título do artigo Tarcísio de Arantes Leite: disponível em: <<http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/Oralidades%203.pdf>> Acesso em: 15 de Abril de 2019

(...) em primeiro lugar, o fato de privilegiarmos a narrativa do colaborador como núcleo principal nos nossos trabalhos (...) Mais do que a mudança de sujeito-objeto para sujeito-sujeito, praticamos a colaboração, onde o sujeito se transforma em colaborador cuja fala será construída e autorizada por ele. Nossa interferência se dará no nível da mediação e não mais na autoria do texto (...) A maneira como apresentamos os resultados das entrevistas, de maneira sempre integral, um texto transcrito em contraposição ao uso fragmentado das narrativas (HOLANDA, MEIHY, 2006).

Cumpramos ainda dizer que a memória, a oralidade e a narrativa configuram uma experiência única. Mesmo em pesquisas em que muitos colaboradores são entrevistados, cada narrativa guarda sua singularidade, isso porque não se busca a formulação de uma verdade ou a produção de documentos comprobatórios. A História Oral aqui assumida é a que se compromete com a “visão de mundo do colaborador”, de modo que a narrativa é compreendida como o modo de contar as experiências vividas, e tem a força política de possibilitar o ensino de outros modos de tecer a vida.

Nesse sentido, pode-se considerar que, no presente trabalho, a narrativa de Folha acontece como História Oral de Vida frente à temática deste projeto que já havia sido previamente apresentada para ele. Considera-se assim, sobretudo, porque essa tese tem como eixo central a narrativa do colaborador, Folha, como prefere ser chamado. A narrativa por ele ofertada é compreendida como modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito numa trama social (LARROSA, 1996).

Assim, o texto é composto como campo de experiência, como abertura que requer a capacidade de afeto¹⁶. O texto-narrativa, portanto, diz. Não solicita que façamos um dizer sobre o já dito, ou que o expliquemos. Dada a polifonia desta singularidade narrativa, ela nos provoca para a radicalização da co-laboração. Há aqui, muitas vozes e, indisfarçadamente, também a minha.

A narrativa faz emergir a trama e esta é concebida como o lugar da luta, dos ataques, dos contragolpes e das esquivas. Juntos participamos no reconhecimento das marcas advindas da condição diaspórica¹⁷. O texto requer a abertura para a exposição de um jogo em que o adversário é também atuante, implicado na operação sistemática para mediocrizar a vida e, no limite, extingui-la. É um jogo de golpes, contragolpes e esquivas que se realiza no chão da com-vivência.

¹⁶ A palavra afeto é expressa aqui no sentido que Michel Maffesoli atribui a ela, ou seja, um modo de dizer o “prazer de estar-junto”. O homem reconhece que “é um ser sensível, acede à humanidade, isto é, às relações com os outros” (MAFFESOLI, 1999, p. 85).

¹⁷ A condição diaspórica refere-se às condições e estratégias de sobrevivência dos povos negros em territórios marcados pelo escravismo.

Juntos suspeitamos do anúncio de fé a pretender uma ingênua integração ao nos depararmos com os discursos que miram as relações raciais nos campos institucionais, isso porque o verbo integrar pressupõe um tornar-se parte, compor-se de forma adaptativa em determinada totalidade. Por sua vez, a com-vivência requer o reconhecimento, pressupõe a intimidade, mas não aniquila as diferenças. E, por assim dizer, acentuamos que a convivência e a luta são princípios fundamentais nas dinâmizações da cultura negra no Brasil:

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).

É na existência histórica e cotidiana que carregamos as marcas e as linguagens tecidas nas lutas e nas resistências frente aos aparatos de confinamento da vida, e das privações postas à funcionar de maneira a apresar-nos no terror, no estado de injúria, na submissão, na rigidez que subjuga a corporeidade ao limite de uma existência individualizada e compartimentada, no isolamento, na invisibilidade e na inabilitação. O jogo da narrativa de Folha provoca a pôr na roda as investidas de uma instituição estatal alimentada conjuntamente por simbologias militarizadas, cristãs e racistas. Forjada no colonialismo e emparceirada com as lógicas de mercadorização da vida, da colonização dos vínculos e da distribuição econômica da morte. E tudo isso em conjunto com as heranças do cientificismo cartesiano e positivista nas subseqüentes significações sobre os fenômenos sociais e naturais.

Disso decorre a ligação, mas também as diferenças, entre a narrativa do Folha que compõe a parte I desta tese e a escrita sobre a internação dos meninos negros e de baixa renda que compõe a parte II desse trabalho, intitulada por *Imagens Carcerárias: políticas de confinamento, vigilância e violência*, e seu subitem *Confinamento, Racismo e Juventudes*. Portanto, frisamos com Folha: “Estou falando de se compreender dentro de um sistema racista”¹⁸. É o enquadramento de um sistema que antecede a FEBEM e que se contemporaniza no hiperencarceramento e no genocídio dos jovens negros na atualidade

¹⁸ Trecho extraído da narrativa do Folha.

Evidenciados, portanto, alguns traços da face da racionalidade punitiva, anunciamos na terceira parte desta tese o título *Ara ré o lê*¹⁹, e versamos sobre alguns aspectos que tematizam a Cultura Africana e a Cultura Negra no Brasil. Nos matizes da Cultura Negra, e em especial na capoeira, devido à força expressa na história de vida de Folha, cabem a dança, a traquinagem, a brincadeira, o corpo e a luta de morte, mas não é bem-vinda a ingenuidade que, na cegueira do deslumbre, a compreende como expressão de uma celebração do folclore brasileiro. Assim nos alerta Folha, pois a capoeira é potência de vida sustentada pelo sagrado, que pode ser compreendido como o lugar do engendramento da força vital, do axé. É, portanto, um compromisso de/com a vida.

Mas, que não se iludam os incautos que creem que a temática da ancestralidade se reduz ao folclórico, conservador, mumificado no tempo mortal dos museus (como diria Merleau-Ponty), ao estático ou ao saudosismo de um tempo áureo (a idade de ouro). A força da ancestralidade se mantém viva e dinâmica na sístole e diástole do tempo humano e suas contradições todas postas na existência cotidiana (FERREIRA-SANTOS, 2019, p. 16).

Assim, as ressonâncias da narrativa-eixo se abrem em circularidades, pois, embora materializadas na grafia, convidam para o movimento e disseminam-se. Convocam-nos a tecer possíveis tramas pelos caminhos indicados por Folha: *“elaborar toda uma situação, e principalmente ter uma fundamentação pedagógica (...). Essa era a jogada, esse era o jogo de capoeira com a instituição”*²⁰.

O termo “fundamentação” provocou, nesse campo perceptivo, a imagem de ações fundamentadas em modos de ensinar em que o conhecimento é assumido como força vital numa dialogicidade em que corpo, palavra e pessoa são concebidos como forças criativas. A roda de capoeira alimentada na força da ancestralidade traz para a cena a imagem da força-Exu, rodopiando em um só giro e em um mesmo corpo circular, forças concebidas como antagônicas, a evocar outros modos de nos implicarmos em nossa trajetória formativa para convivências potencializadoras.

¹⁹ Significa na tradição Jêje nagô: o seu corpo pode?? O seu corpo está forte? (Sodré, 1988, p.179)

²⁰ Trecho extraído da narrativa do Folha.

1 FOLHA: O MEU FORTE É A CAPOEIRA!

O professor de capoeira vestia branco e passava pelos corredores em silêncio. Por onde via gente ele cumprimentava como quem apenas inclinava para baixo um elegante e invisível chapéu. Mas como estar em silêncio não é igual a estar calado ele anunciava sua chegada antes mesmo de pisar no chão do pátio. Lá do lado de fora, amigo do vento que era, fazia ecoar-se em berimbau e ladainhas.

*Sou filho da cobra verde
Neto da cobra coral
Quem quiser saber meu nome
Ai meu Deus meu veneno é de matar
Valha-me Deus nossa senhora
Mãe de Deus o criador
Nossa senhora me ajude
Ah meu Deus nosso senhor me ajudou
camará*

*Eh viva meu Deus
Ieeeeee viva meu Deus camará
Olha lá viva meu mestre
Ieeeeeee viva meu mestre camará
Olha lá quem me ensinou
Ieeeeeee quem me ensinou camará*

*Olha lá a capoeira
Ieeeeeeee a capoeira camará
Olha lá é de Angola
Ieeeeeeee é de Angola camará
Olha lá volta do mundo
Ieeeeeeee volta do mundo camará
Olha lá que o mundo deu,
olha que o mundo dá
Ieeeeeeee que o mundo dá camará²¹*

²¹ Cantiga de capoeira escolhida por Folha para a abertura de sua narrativa: Sou filho da cobra verde. Disponível em: <http://www.capoeira-music.net/capoeira-music-ladainhas-quadras/sou-filho-da-cobra-verde/>

Como dito na introdução dessa pesquisa, Folha concordou prontamente em colaborar com o estudo aqui proposto. O nosso primeiro encontro com este propósito foi marcado para um final de tarde de julho de 2017. O local escolhido por ele foi a sua casa. O bairro onde morava ficava afastado do centro daquela pequena cidade do interior paulista. Ao chegar, me deparei com uma agitação na rua, a vizinhança estava aflita e curiosa, pois uma cobra coral havia aparecido na calçada e Folha estava com a missão de capturá-la para a segurança de todos.

Ele, já de posse da cobra, a colocou dentro de um velho galão de água vazio e explicava para os vizinhos que não iria matá-la, pois devolveria o bicho para a mata localizada nas proximidades. O pessoal ficou em silêncio. E ele enquanto fechava o galão me convidou para seguir rua abaixo.

No caminho, me contou que era comum aparecer cobras por ali e sempre ele era chamado para capturá-las e que, no início, todos clamavam para que ele as matasse, e prosseguiu me dizendo: “não mato cobra, não posso. Dan é o nome que damos à cobra na minha nação, é para nós um animal sagrado”. Nesse momento, percebi que a narrativa já nascia, olhei para o gravador e ao retomar o contato visual com ele me acenou para que eu o ligasse. Folha iniciou a narrativa enquanto caminhávamos...

Caminhamos cerca de uma hora, vagorosamente, até a mata. De frente para o local, nos sentamos em um banco de cimento embaixo de um poste de luz que já estava aceso. A cobra estava inquieta dentro do galão, mas ele demorava-se a contar. Nesse banco, ficamos por mais uns trinta ou quarenta minutos. Em um determinado momento, Folha se levantou e acenou para que eu entrasse com ele até “o pé da mata”. Ali, ele agachou-se e abriu o galão, eu me afastei. Ele ficou em silêncio enquanto libertava o animal. Compreendi, porém, que ele não falaria mais...

Desliguei o gravador e seguimos em silêncio até a porta de sua casa, mas não havia desconforto. Apenas silêncio. Após realizar a transcrição, empreendi-me na textualização. Porém, o modo de narrar de Folha era de tal modo que o processo transcriativo foi feito em plena colaboração. Marcamos um segundo encontro em sua casa para lermos a primeira versão do texto-narrativa. Folha ficou satisfeito, sugeri algumas mudanças e assim o fizemos. O resultado está posto:

Olha lá volta do mundo.

Olha lá que o mundo deu.

Olha que o mundo dá

A minha nação Jeje veio de Daomé, onde hoje se chama Benin. Daomé é o povo que nasceu do ventre da Dan, do ventre da serpente, somos filhos dela. É o Vodum Bessem. Não podemos matar esse animal. Ela é o animal que se estica no céu em forma de arco-íris estancando a chuva, um ser da riqueza e da prosperidade, patrono da nossa nação.

É a minha cultura e eu comecei com a capoeira. O meu forte é a capoeira, mas, por conta do meu interesse por outras linguagens, me aproximei de outras manifestações como o maculelê, o samba de roda, a puxada de rede, a percussão, a dança afro e, por conta do meu interesse em pesquisar, eu trabalho com muitas linguagens.

Desde pequeno eu desenho, então eu me aprimorei um pouco na parte de desenho, artes plásticas. Sempre tive interesse. Eu fiz curso de operador de som e adquiri um pouco de conhecimento técnico na questão do áudio, fiz curso também de cinema, eu desenvolvo também atividades de vídeo...

Foi tudo bem longe da escola, bem longe da escola.

Lembrando melhor agora, e com mais cautela, na escola eu tive alguns incentivos sim. É que depois que eu comecei a estudar pedagogia eu comecei a ver a escola com outros olhos. Mas minhas memórias com a escola sempre foram muito traumáticas, coisas com a instituição. Muitas memórias com esta questão da opressão mesmo da escola.

Na terceira série, eu lembro que escrevi um poema uma vez, mas que se perdeu com o tempo. É uma pena né? Porque eu lembro que ficou muito bom! Eu como criança gostei e todos os adultos gostaram. Contava a história de uma família de lápis, o bicho papão era o apontador e tinha uma trama que era a poesia, a poesia era grande. Eu escrevi na terceira série, eu tinha 9 anos de idade. Era a professora de português, ela me deu meia dúzia de livros, porque gostou. Tinha alguns da coleção vagalume, tinha um que chamava memórias de um fusca, e tinha da coleção para “Gostar de ler”.

Teve também um concurso de desenho.

Não.

Primeiro eu roubei um desenho do meu irmão.

Roubei não, eu ganhei!

Eu andava com ele na minha pasta, aí as professoras, olhando minha pasta de desenho, viram o desenho do meu irmão e eu falei que eu tinha feito. Elas colocaram no mural da escola falando que era o meu desenho e tal!

Eu ganhei uma excursão pra fábrica da Coca-Cola junto com a turma da 8º série. Só que era o desenho do meu irmão do meio, eu sou o caçula. Mas depois meu irmão passou lá e viu o desenho dele no mural com o meu nome. Daí a casa caiu.

Depois disso é que teve concurso de desenho na escola. Lá na zona norte de São Paulo, no Tremembé. E eles queriam pintar o desenho que ganhasse nas paredes. E desta vez eu ganhei o concurso. Só que era assim: eram três séries que tinham prestado este concurso.

...não me lembro qual série que eu estava...

Lembro que os outros dois, que eram alunos maiores que eu, tinham feito paisagens. Já eu! Eu desenhei o Corcunda de Notredame!

Acontece que eles, os professores, os adultos, tinham entrado em acordo na escola que os três desenhos que ganhassem seriam pintados na parede, mas como o meu era um monstro, eles desistiram, mesmo eu tendo ganhando. Pra não ficar ruim, eles resolveram não pintar nenhum desenho. Eu até sugeri na época de fazer uma paisagem também, mas eles acharam que não era justo, porque não foi o desenho que concorreu.

Vai vendo, os caras depois dessa achando que podem falar alguma coisa de justiça.

Eu tenho dois irmãos que desenharam, e desde pequeno me incentivaram a desenhar. Todo mundo achando que eu ia ser um desenhista, me dedicar nesta área. Mas, depois de um tempo, meus irmãos se envolveram no movimento punk, aí começaram a tocar, ter banda, ensaiavam em casa, então tinha banda na minha casa e eu comecei também a pegar instrumentos, a tocar. A minha mãe era católica, mas frequentava umbanda e eu gostava também do som dos tambores, eu gostava de pegar, de tocar também quando podia.

Depois que eu saí da escola...

Eu não via a hora de terminar a 8º série pra sair fora. Eu saí da escola na 8º série e fui pra rua, e então eu comecei a aprender as coisas na rua.

Eu morei em São Paulo no bairro jardim Tremembé até 1990. Minha mãe ganhou um apartamento na Cohab. Um ano antes, a gente tinha mudado pro Jaçanã, ali na zona norte mesmo, pertinho. Ficamos mais um ano de aluguel lá. Minha mãe já estava com o apartamento na Cohab, mas como era na cidade Tiradentes, muito distante

de tudo, dos serviços dos meus irmãos, dos outros parentes, ficou aquela relutância pra se mudar pra lá. Mas era muito complicado pagar aluguel e a gente acabou indo pra lá, se me lembro bem foi em 1990.

Lá eu tive outros contatos com arte porque é um bairro majoritariamente negro, de moradores negros e nordestinos, e que desde sua formação sempre teve um movimento cultural muito forte por lá. Apesar de ser um bairro bastante precário, principalmente na época que a gente mudou, bastante precário e violento. Mas também com um movimento cultural muito forte, e eu comecei a ter um contato lá com a capoeira.

Na verdade... na verdade mesmo... meu primeiro contato com a capoeira foi na escola também.

Foi numa pesquisa da semana do folclore. A gente estava pesquisando o que era folclore, a gente foi na biblioteca, acho que foi na 3ª série que isso também aconteceu. Lá a gente viu que tinha um livro de capoeira. A gente não sabia nada, nada de capoeira. Aí tinha um menino na escola que era baiano, e que se metia a saber de capoeira, mas não sabia nada também! Ele só sabia que tinha um berimbau, foi a única coisa que ele falou que a gente não sabia:

“Como é esse instrumento aí?”

“É dimdimdim, dimdimdim, dimdimdim dim.”

A gente fez uma apresentação na sala de aula fazendo dimdimdim, dimdimdim, dimdimdimdim com a boca, e um chutando o outro. Pensando mesmo que ali a gente jogava capoeira.

Mas, depois na cidade Tiradentes eu fui conhecer os capoeiristas né. Um grupo de capoeira lá da região. Eu via na feira, no terminal de ônibus, na rua. Sempre teve bastante movimento destes lá. E depois que eu terminei a 8ª série eu saí de casa, morei um tempo na rua e depois fiquei na casa de amigos. Daí eu tive este contato maior com a arte de rua, de tudo quanto é tipo. Eu morei três meses na rua, com outras crianças, lá no largo do Arouche, debaixo da ponte.

Tinha essa coisa também do envolvimento dos meus irmãos com os punks, tinha uma comunidade punk que morava tudo junto lá, e eu comecei a frequentar junto com meu irmão, e comecei a me enturmar com o pessoal, e dormir lá de vez em quando, eu fui ficando e acabei ficando.

No movimento punk eu também desenhava, eu fazia os fanzines, pinturas na parede, grafites. Teatro de rua a gente fazia com o tema social, por exemplo, no 1º de

maio, a agente fez uma peça sobre a exploração feita pelo patrão e sobre os sindicatos pelegos. A gente tinha um grupo que chamava “gambiarra e improvisado”, foi legal!

Esses três meses que fiquei na rua eu estava ainda na escola, aparecia lá de vez em quando para marcar presença, pra não ser reprovado. Na minha casa eu aparecia de vez em quando. Depois que eu consegui terminar a 8 série, foi que eu saí realmente de casa. Aí, no movimento punk, como tinha muito embate na violência urbana, principalmente com os Skinheads, a gente começou a ver a necessidade de praticar alguma luta pra se defender, e a gente se identificou com a capoeira por ser uma questão de resistência, de luta contra a escravidão, por ter esta história.

A maioria dos skinheads lutavam Muay Thai, uma luta bruta. E, nós, a capoeira, pelo histórico de resistência. Se bem que estas outras lutas também tem um histórico de resistência em suas origens, mas a gente se identificou com a capoeira. Aí tinha a galera que era punk e começou a fazer capoeira. Inclusive muitos estão aí como eu, totalmente envolvidos no universo da capoeira. Muitos estão bem próximos de seus mestres, alguns já se tornaram contramestres²² e estão firmes aí na capoeira.

A capoeira mudou tudo. Mudou tudo! Mudou todo o pessoal que estava com a gente. Mudou totalmente nossa concepção de vida. Tudo aquilo que a gente tinha com o movimento punk, de contestação da sociedade, de lutar contra o sistema, de revolta, a capoeira direcionou de uma outra forma tudo isso. A agente começou a olhar tudo com outros olhos.

A gente começou a fazer capoeira foi na rua, a gente via a capoeira se envolvia. Um ou outro teve acesso à academia de capoeira e já tinha contato com os mestres. Os outros, como eu, se encontravam na rua e tentavam praticar a capoeira, a gente conseguia.

Até que cada um encontrou seu mestre. Com o mestre a gente tem uma orientação mais consistente. Daí cada um foi pro seu caminho, encontrou seu grupo.

Mas quando a gente estava num movimento de cultura de rua a gente praticava as coisas juntos. A gente tinha a banda, eu tocava bateria, depois comecei a tocar baixo, tinha os shows punks e a gente organizava os eventos culturais. Depois os próprios punks começaram a ter contato com a cultura negra. Tem um grupo que está até hoje aí, que chama Anarquistas Contra o Racismo.

²² Antecede à graduação de mestre.

Então comecei a conhecer mais a pauta do movimento negro, as reivindicações, a questão da discriminação racial e a discutir identidade étnica. Muita gente começou a se identificar com isso e a se reconhecer também. Eu estou falando de se compreender dentro de um sistema racista. Porque, apesar de enfrentar toda a dificuldade do dia a dia, o racismo, todas as mazelas, consequências do sistema racista, alguns não se compreendiam como negros dentro deste sistema.

Era mais um ali, que estava sofrendo, mas não sabia interpretar muito bem as coisas. Com os Anarquistas Contra o Racismo a gente começou a entender melhor isso daí. Principalmente os mestiços, os mais miscigenados como eu, começamos a se entender melhor como negros e reconhecer esta necessidade de se autoafirmar.

Inclusive de ter um contato mais amplo com a cultura negra. Na minha infância, minha mãe frequentava a umbanda e no movimento punk eu me tornei ateu, mas através da capoeira e do movimento negro eu tive o reencontro com a religião, só que desta vez com o candomblé.

Eu tinha um conhecido que vivia dentro da USP, o meu mestre Pinguim estava iniciando o trabalho dele lá dentro. A gente estava começando a conhecer a capoeira angola. Esse movimento de contato mais próximo com a capoeira foi em 1994.

Eu conheci o Pinguim em 1997, numa aula dele. Eu já tinha participado de outros grupos de capoeira de angola, tinha os pseudoanarquistas que faziam a terapia da soma, dizem que é uma psicoterapia anarquista, só que eles usam a capoeira como um dos métodos da terapia, uma parte da terapia é a capoeira angola. Eles foram os primeiros caras que a gente viu que praticava capoeira angola.

A capoeira angola se espalhou em São Paulo de uma forma meio elitista, ela começou a se difundir mais no ambiente universitário. Hoje em dia, até tem bastante gente que desenvolve trabalhos nas periferias, mas os primeiros grupos de capoeira angola em São Paulo.... na verdade, não foram os primeiros, porque o mestre Gato Preto, que é mestre do Pinguim, e o mestre Ananias já tinham seus trabalhos de capoeira angola nas periferias. Mas foi mais difundida nos ambientes elitistas, Perdizes, Pinheiros, na USP, nas universidades. E meu mestre Pinguim começou a dar aula também dentro da USP.

Daí eu tive contato com ele e me identifiquei na hora, porque ele é um cara bastante humilde, e apesar de dar aula pra uma turma de playboy, de burgueses, ele sempre manteve uma característica muito forte das origens dele, de resistência. A gente

começou, eu e um amigo, esse amigo desistiu e eu fiquei, continuei e ele passou a ser meu mestre.

O mestre Gato Preto tinha uma filosofia de capoeira que era de origem familiar, da família dele. Ele aprendeu primeiro com o pai e depois passou aprender com os tios. Ele tinha total conhecimento das origens dele, ele era muito consciente das origens dele. Ele sabia exatamente quais eram as etnias africanas que deram origem à família dele no Brasil em Santo Amaro da Purificação, no Recôncavo. Ele conhecia toda aquela cultura, a cultura negra que se constitui naquela região do recôncavo na Bahia.

Então, na época dele, entre os mais antigos, o candomblé e a capoeira estavam totalmente ligados, também, com o maculelê e com o samba de roda. Eram as mesmas pessoas que faziam tudo isso junto. Depois de um tempo, eu acredito que uma geração depois da do mestre Gato Preto, que as coisas começaram a se separar um pouco. Daí tinha os capoeiristas que não eram de candomblé, mas talvez na época dele até deveria ter uns que nem eram realmente iniciados, que não tinham o conhecimento profundo de dentro da coisa, como ele e como outros. Mas conviviam, estavam ali tudo junto, frequentavam os terreiros. Então ele sempre fazia uma comparação no sentido da essência da coisa, da cultura negra. Colocava assim uma semelhança muito grande entre uma coisa e outra, e mostrava esta semelhança pra gente. A gente começou a se interessar em conhecer, porque ele falava assim: “o capoeirista tem que ser completo. Em Santo Amaro que é o berço da capoeira angola, a gente praticava o maculelê, o samba de roda e a capoeira”, e o pessoal ainda é do candomblé. Ele ensinou pra gente que o maculelê é uma expressão da cultura negra, o samba de roda também e a capoeira.

A maioria dos grupos de capoeira angola hoje em dia não pratica estas outras linguagens. Talvez alguns, com o tempo, foram tendo uma ligação com o samba de roda, mas com o maculelê é raro. O maculelê ficou bastante difundido dentro da capoeira regional, aí eu não sei explicar o porquê.

E quase nenhum grupo de capoeira de angola pratica a dança afro, e a dança afro é uma forma de fazer uma ligação com o candomblé. O candomblé é a religião, e dança afro é um pedacinho que foi tirado da religião, modificado ali, estilizado pra se tornar uma expressão artística profana. Então o mestre Gato Preto tinha esta coisa com a cultura afro de forma ampla. Não é ser um capoeira se você apenas pratica capoeira. Ele falava da cultura para o pessoal que foi pra Bahia com ele. Eu não tive a possibilidade de ir pra Bahia com o mestre Gato, porque eu não tinha condição financeira. Ia o pessoal que tinha dinheiro, principalmente naquela época, que era mais difícil as coisas.

Passagem de avião era bem mais caro que hoje, só dava pra ir de ônibus, as primeiras vezes que eu fui pra Bahia eu fui de carona, na raça e na coragem, fora da época que o pessoal ia.

Realmente, quem teve a oportunidade de acompanhar o contramestre Pinguim e o mestre Gato teve acesso aos ambientes e às coisas que o mestre Gato apresentou, ele falava da culinária, observava a vestimenta do povo, contava histórias. Eu ouvia as histórias e depois sozinho eu ia lá conferir por conta própria né, foi um caminho mais difícil, mas também foi proveitoso de outra forma também, porque eu tive que ir atrás, então isso foi bom também. Infelizmente, o mestre Gato faleceu cedo, com pouco mais de 70 anos de idade.

A minha ligação com a religião partiu de uma curiosidade de conhecer, de entender o que era aquilo, pra entender o que o mestre falava. O mestre falava as coisas, como a gente era leigo, não conhecia, não sabia, era difícil entender o que ele estava querendo dizer. Então, quando a gente começou a ver de perto, a gente começou a lembrar da nossa história passada de infância. A mãe levava no terreiro escutar os tambores tocando, só que o candomblé é bem diferente de umbanda. Mas na questão espiritual, eu recebi o chamado, realmente tocou a minha alma e eu me envolvi com muita devoção, com muita seriedade. Acho que, antes de eu entender a seriedade da coisa, eu já estava envolvido num processo que... eu já estava dentro do negócio.

Com a minha ligação com o movimento negro, eu conheci algumas mães de santo e pai de santo aqui em São Paulo. No bairro onde eu morava, na cidade Tiradentes, tem uma mãe de santo que é muito conhecida do movimento negro que é a Kika de Bessén²³. Ela era praticamente minha vizinha, então eu comecei a frequentar a casa dela, a querer saber das coisas, porque a Bahia, pra mim, era meio inacessível. Eu tive este contato em ela, e ela me levava num terreiro em São Luiz do Paraitinga que é da Yá²⁴ Nádia de Oxum²⁵ e do mestre Lumumba.

As primeiras lições, as primeiras coisas internas do terreiro de candomblé, da língua, dos fundamentos básicos e de como se portar dentro de um terreiro foi da minha convivência lá. Eu frequentava os terreiros da cidade Tiradentes, porque este bairro parece um bairro de Salvador nesta parte, tem um terreiro em cada esquina. Então eu frequentava, escutava o tambor e de curioso eu ia lá pra ver o que estava acontecendo.

²³ Vodum patrono da nação Jêje. Assume a forma de serpente e arco-íris.

²⁴ Mãe em Yorubá.

²⁵ Orixá feminina dona da riqueza, da beleza e da fartura, rege as águas doces.

Depois foi com a orientação do meu mestre, porque ele tinha muito essa coisa com a Bahia, e é realmente um dos grandes berços da cultura.

A mãe Kika era paulista mesmo, mas a mãe de santo dela não tenho certeza se era baiana ou carioca, mas a origem dela estava na Bahia, ela era da nação Jêje. E o mestre Gato levou o Pinguim e alguns alunos dele pra um terreiro Jêje da Bahia, que é uma das matrizes da nação Jêje Mahin, é o terreiro do Bogum. E foi nessa levada que eu passei a frequentar mais a Bahia atrás desta questão da religião e tive contato com o terreiro do Bogum durante um tempo, então por alguns anos, todo ano eu estava lá.

Eu fui suspenso Ogan. Para mim foi entregue a responsabilidade de ser Ogan de um Vodum, de um terreiro, mas por conta da distância, e se você assume a responsabilidade de ser iniciado num terreiro é uma responsabilidade muito grande, que exige sua presença ali constante e sua dedicação, ficou muito complicado, eu teria que me mudar pra Bahia.

Mas também teve outra questão, a saúde do meu irmão, e a gente teve que procurar um canto pra dar a obrigação dele²⁶. E o terreiro de Bogum é matriarcal. Como meu irmão não era Ogan, ele tinha que arrumar outra casa. Então a gente encontrou uma casa Jêje aqui em Araras, onde ele fez Santo²⁷ e por orientação do Vodum dele eu fiz junto. Aí eu me confirmei Ogan.

Ogan é um cargo, uma função que é atribuída aos homens que não são rodantes, que não incorporam o Vodum, orixás e entidades, então ele não tem este dom de incorporar, ele tem outros dons, e ele é iniciado como Ogan. Ele tem a responsabilidade de zelar pelo terreiro, uma função de grande responsabilidade por cuidar do terreiro, por cuidar dos filhos de santo, cuidar também das necessidades que a mãe de santo, a dona da casa ou o dono da casa possam ter.

E tem as coisas mais específicas, a maioria dos Ogans toca os atabaques, as cantigas para evocar os Voduns e recebê-los no salão para eles dançarem, outros cuidam das questões mais ritualísticas internas, outros cuidam mais de questões externas do terreiro, relações públicas mesmo, de proteção. Antigamente, como tinha muita essa coisa da perseguição policial de invadir e quebrar tudo, os Ogans estavam na linha de frente pra proteger o terreiro da violência externa, e por negociar e conquistar algumas coisas, de conseguir recursos para as obrigações, pra organizar o espaço. São muitas

²⁶ Essa expressão é usada para se referir aos atos religiosos no candomblé, nesse caso à iniciação.

²⁷ Foi iniciado no candomblé, nasceu para o Vodum, o “Santo”.

responsabilidades para o Ogan, então exige que esteja presente no dia a dia para poder cumprir isso daí.

O terreiro de candomblé está sempre em movimento, ele nunca está parado, tem as épocas de grande movimentação, quando tem as grandes obrigações, mas todos os dias tem coisa para se fazer num terreiro de candomblé. E, para tudo o que tiver que ser feito, precisa da presença de um Ogan e de uma Ekede, que aí já um cargo feminino semelhante ao Ogan.

No meu caso foi dado o cargo de Alabê, que é justamente o chefe dos tocadores. Então eu preciso aprender ainda todos os toques, todas as cantigas de todos os Voduns pra tocar no candomblé. Tenho muito que aprender ainda! Foi me dada esta responsabilidade e a gente está correndo atrás. Mas é justamente isso, tem que ter uma memória do caramba para saber tanta cantiga! Cada Vodum tem o seu fundamento, cada cantiga tem o seu significado, a gente não sabe falar a língua, aí tem que saber o que a cantiga significa. A gente vai aprendendo aos pouquinhos, através de uma palavra ou frase, algumas cantigas a gente já sabe a tradução. Tem alguns Alabês realmente sábios do candomblé e experientes, os caras sabem mesmo o significado de todas as cantigas e cantam com muita consciência do que estão fazendo. Eu estou nesse processo de aprendizado aí.

A minha ligação com o candomblé sempre foi com Jêje, que é uma nação, mas não tem Jêje só. Os Jêjes são os negros que vieram de uma determinada região da África, principalmente da região de Daomé. Primeiro vieram os negros Bantos, que constituíram os candomblés aqui com os que vieram de Angola, depois vieram os Nagôs Yorubás.

O povo de Daomé começou a ser tratado como estrangeiro, os estranhos, aliás palavra Jêje significa isso: os outros, o estranho, o estrangeiro. Os outros negros chamavam de Jêje esse povo mais misterioso, mais calado, então teve essa coisa de dar a eles essas características. Os Jêje Mahi que vieram da região de Daomé, chamada de Mahi, os Jêje Savalú que vieram de outra região de Daomé. O meu contato primeiro foi com o Jêje Mahi e hoje esta casa que me iniciei é de Jêje Nagô. O Jêje Nagô tem uma proximidade com o povo yorubá, que é outra etnia, fala outra língua.

Os Nagôs falam a língua Yorubá, o Jêje fala a língua Fon, e o povo de Angola fala a língua Banto. No candomblé, eu tenho certeza que se fala o kinbundu e o cassanje do povo de Angola.

Quando eu comecei a deixar de ser vagabundo, quer dizer, quando eu fui obrigado a deixar de ser, porque querer eu não queria não! Fui obrigado a trabalhar! Eu trabalhei em um monte de coisas, trabalhei na feira, vendi limão, tinha carrinho de fruta, daí eu aprendi uma profissão que era de letreiro, pintava faixa, cartaz estas coisas. Como eu já tinha habilidade com o pincel e com as letras eu consegui um serviço deste numa firma e fiquei lá alguns anos. Mas o meu mestre sempre me convidava para dar aula de capoeira em diversos projetos sociais, como ele não dava conta do tempo, de tanto espaço que tinha pra se trabalhar, ele passou a envolver alguns alunos dele.

O mestre Pinguim tinha alguns alunos mais velhos do que eu quando eu comecei a trabalhar com ele, mas que depois largaram a capoeira. Hoje, dos seus alunos, eu sou um dos mais velhos. Então, ele começou a direcionar a gente pra alguns espaços pra começar a dar aula, isso aí quando eu tinha já dois anos treinando com ele, primeiro dar aula dentro da academia, porque eu já tinha uma vivência com a capoeira, isso em 1994, e com estes dois anos de contato com ele, me passou alguns fundamentos, sempre ali próximo, me orientando, quando me autorizou, me deu condições de dar aula de capoeira.

Aí acho que foi em 98 que teve uma rebelião na FEBEM lá do Tatuapé, e que os moleques arrancaram a cabeça de um outro moleque e jogaram no carro da ROTA, eu achei aquilo um absurdo!! Principalmente, pelo fato de eles praticarem a violência entre eles, porque da minha vivência de moleque de rua, nossos inimigos eram a polícia, era a playboyzada, a gente tinha um cuidado, tinham as brigas, mas tinha o cuidado um com o outro, de proteger, então aquilo me chocou. E vendo na capoeira a força transformadora que ela apresentou na minha vida, eu vi a necessidade de a capoeira estar lá.

Paralelamente, o meu mestre foi convidado a dar aula na FEBEM através de um projeto que umas meninas da psicologia pesquisavam. Ele começou a fazer um trabalho voluntário lá, e eu e mais alguns outros alunos dele fomos juntos acompanhar ele, mas para trabalho voluntário. No ano 2000, a FEBEM estava começando um projeto chamado Rebelarte, que depois mudaram para FEBEM-Arte. Achavam perigoso o nome?! Era um nome muito mais interessante, mas começaram a chamar de FEBEM-Arte.

A gente foi contratado pra trabalhar lá como oficineiro, porque arte-educador foi um nome mais bonito que arrumaram depois, mas até o final da década de 90 e começo dos anos 2000 era oficineiro. Com a mudança pra este nome, arte-educador, algumas coisas começaram a mudar no debate político, pra valorizar mais a categoria,

mas também veio numa onda deste mercado do terceiro setor, de movimentar dinheiro em cima da desgraça alheia.

Mais aí começamos a dar aula no projeto FEBEM-Arte e eu fiquei lá até o ano de 2005, trabalhando no complexo da Raposo Tavares, no Tatuapé e no internato feminino da Mooca. Dei aula na Mooca também, mas onde fiquei bastante tempo foi em Taipas. A gente começou com a capoeira e este projeto foi interessante! A vivência primeiro, porque era novidade e tive que enfrentar muitas barreiras. Na época, praticamente, eu era um adolescente, estava com 20 anos. Tinha moleque de 16 anos lá maior que eu, e os funcionários, todos, de todos os setores, me viam como um deles, um adolescente. E não deixava de ser! Com cara de maconheiro, cabelo dread, com uma profissão de capoeirista. E isto é profissão?

Capoeira... então a gente teve que quebrar muitas barreiras, mas como eu tinha uma orientação muito consistente do meu mestre, muito forte, uma base muito firme, a capoeira começou a me dar estas responsabilidades também de fazer as coisas direitinho, ser responsável com o trabalho, não dá mancada, não dá motivo pros caras falar sem motivo, já que iam falar mesmo e perseguir. “Capoeirista não deixa rastros”, tive várias perseguições lá, de tirarem o espaço da gente, de sumirem com o material, de quebrarem instrumentos. Como um instrumento quebra sozinho dentro de um armário? Quebrou! E ninguém se responsabilizou.

Eu tive diversos problemas, sempre com os funcionários, nunca com os adolescentes, problema sério com eles, pelo menos, eu nunca tive. Eu tive as coisas do dia a dia né! Precisei quebrar essa barreira com eles, porque eu cheguei me portando como um igual: “*nóis é nóis, tamo junto e tal*”. Mas eu tinha um diferencial, não estava preso, fui morador de rua, mas não fui envolvido no crime, eu não entrei no universo do crime, meu negócio era a arte e a capoeira.

Então, analisando hoje o que eu aprendi, eu tive que me comportar como um capoeirista e não como um colega que estava ali. Tratei com respeito, desenvolvemos uma amizade e foi importante esse vínculo, mas consciente de que eu não era um interno, eu era um capoeirista que estava ali dando aula. E isso tinha que ficar muito claro pra todo mundo, pra mim, pros internos, pros funcionários. Tinham que saber quem era eu ali. Eu tinha que me compreender naquele espaço e as pessoas também tinham que entender quem era eu. Então este foi um aprendizado, uma barreira que foi quebrada.

Acabou o projeto FEBEM-Arte e entrou uma ONG pra administrar. Porque o projeto FEBEM–arte era do Governo do Estado, e esta ONG veio com uma condição de trabalho que a gente não gostou, daí eu saí deste projeto...

...Também trabalhei no ano de 2010 na então Fundação CASA através de uma ONG. Nessa época desenvolvi atividades de vídeo nas UIPs do Brás...

Em 2011, eu vim para o interior pra estudar, a priori, pra fazer faculdade. Eu cheguei aqui desempregado, e desempregado eu fiquei por um bom tempo, porque este mercado das ONGs aqui é fraco. Em São Paulo, tem um mercadão e o dinheiro rola, não sei se porque a desgraça lá é maior também e então tem mais possibilidade das ONGs lucrarem com isso.

A gente que trabalha com arte, que está envolvido no mercado da arte, tem poucas possibilidades de sobreviver através da arte. Uma das poucas possibilidades que se apresentou foi este mercado, que é um mercado escroto, porque a gente conhece! Por outro lado, a gente vê também a possibilidade de, mesmo no meio destas contradições, fazer alguma coisa verdadeira no cotidiano com a rapaziada que a gente tá trabalhando.

Sobrevivo deste dinheiro que circula neste mercado, mas eu não me entrego à lógica dele, eu não me entrego às políticas das ONGs e nem à política das instituições, eu sigo os preceitos da cultura. Então, seguindo isso, tendo isso como foco, eu acho que eu tive uma boa vivência, uma boa experiência com a rapaziada que eu trabalhei.

Mas aqui na região tem pouco, pouco! Poucas ONGs e o investimento na cultura de uma forma geral é muito fraco, muito desvalorizado, então eu tive que me virar nos trinta pra sobreviver, até que eu consegui entrar na ONG. Eles administram uma unidade da Fundação CASA. Fui trabalhar como agente educacional, eu consegui entrar até com um pouco de sorte, porque o cargo exige formação acadêmica e eu estou cursando ainda. Mas, por conta do meu currículo e da necessidade deles de ter um profissional, eles abriram.

Daí comecei a trabalhar como agente educacional. Eu não tinha muita noção do que era este cargo e, quando eu comecei a ver o que era, eu não gostei! Uma furada, barca furada! Porque eu vou falar pra você! Ficar trabalhando com esta burocracia, com o poder de decisão sobre a vida das pessoas, ainda mais em conjunto com uma equipe de mente conservadora, dentro de uma instituição conservadora, com opiniões reacionárias, burguesas e racistas foi muito difícil. Apesar que tinham exceções dessa regra, como eu.

O ECA fala da medida de internação de no máximo de três anos, né? Ele não fala tempo mínimo! Quem fala o tempo mínimo é o juiz. O juiz dá um tempo de 6 meses, mas se a equipe decide intervir junto ao juiz para pedir a desinternação do adolescente, baseado no conceito de “brevidade da medida”, tem essa possibilidade, mas os caras não querem soltar os moleques, então eles deixam lá. Eu queria soltar todo mundo! Eu queria mandar todo mundo embora com três meses! Dava o tempo do PIA, que é o Plano Individual de Atendimento, eu queria mandar embora!

O certo seria fazer de acordo com a proposta do SINASE, que é o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. O certo seria construir junto com o adolescente o Plano de Atendimento dele, ver as necessidades que ele tem e ver o que é determinado pela lei dentro da medida socioeducativa: os cursos de educação profissional, ensino formal, de arte e cultura, o atendimento à saúde e com a equipe da área de segurança. O certo seria juntar toda equipe, um representante de cada área e decidir junto com o adolescente, construir junto com ele um plano de atendimento e avaliar com ele como está andando o planejado, só que isso é feito muito às pressas e nas coxas.

Além da rotina não permitir que seja feito um trabalho de qualidade, a formação das pessoas, as concepções de educação e de medida socioeducativa também não permitem, e o adolescente, por sua vez, não tem condições para isso, porque não é dada estas condições para ele. Ele chega lá totalmente perdido, nem sabe direito que é o PIA e as pessoas vão decidindo o que vai ser feito, então isso é muito mal feito, e este mal feito faz parte da estrutura do sistema para não dar certo, porque não dando certo é que está bom para este sistema.

Para a lógica do sistema de internação, dar certo é não dar certo! Está tudo bem quando tá tudo errado, quando não cumprem a proposta socioeducativa que está na lei, mas está dando certo para manter a estrutura do sistema. A Fundação continua se mantendo na sua lógica. Então, trabalhar como agente educacional para mim foi uma experiência muito ruim.

Agora teve um diferencial, porque como é uma casa de gestão compartilhada, os agentes educacionais também são responsáveis pelas atividades de arte e cultura, então pelo menos eu não cuidava só da parte burocrática como é nas outras casas, nas casas plenas. Eu fui conquistando um pouco de espaço com muito sacrifício, com muita luta, com muita insistência, porque na verdade eles me contrataram para desenvolver atividades de educação profissional, era uma oficina chamada “introdução ao mercado

de trabalho”, alguma coisa assim, que era para ensinar o adolescente a procurar emprego.

Eu achava a proposta muito ruim a nível pedagógico! E comecei a pensar o que adianta eu tentar ensinar ele a como se comportar diante de uma entrevista, como fazer um currículo, se ele não quer procurar um emprego? Não parecia fazer sentido para eles isso! E para mim também não fazia sentido ensinar aquilo! Então fiz uma releitura e uma readaptação da proposta, e comecei a discutir perspectiva de vida, usando o Rap, diversas letras de rap, e comecei a introduzir alguns elementos artísticos nesta oficina. Aí tive problema com a gestão!! Eles falavam:

“Não, isso não é ensino profissionalizante. Você está dando arte e cultura.”

E eu respondia

“Eu estou cumprindo a meta do negócio, mas tô usando uma linguagem diferente.”

Mas, não podia. Como nenhum curso profissionalizante lá ensina uma profissão, oferece apenas uma introdução do que é a profissão, decidi burlar esse tipo de coisa, daí eu propus uma atividade de ensino profissionalizante de audiovisual. De início, teve uma resistência, porque falaram que era arte e cultura e não ensino profissionalizante. Daí eu falei que tem um monte de gente que trabalha na indústria do cinema, tive que apresentar toda a questão da indústria do cinema, que isso também era profissão, e que eles poderiam se profissionalizar nisto!

Eu montei essa oficina, mas no meio do caminho virou uma oficina de rádio. No meio do processo, os meninos se desinteressaram da produção audiovisual e passaram a se interessar mais pela questão musical. Então, para não ser uma oficina de música eu fiz uma oficina de locução de rádio. Quando acabou o período desta versão, eu fiz outra proposta, que era a de rádio mesmo. Daí deu problema!

Quando mudou a agenda pedagógica, eu pedi para sair da área profissional e ir pra área de arte e cultura. Nesta mudança, eu consegui também assumir a parte do Quesito Cor, do Eixo Étnico Racial, porque eu já tinha uma bagagem. O pessoal que cuidava do Eixo fazia com muita dedicação, mas seguia apenas o caderno do Eixo que é uma cartilha interessante, mas também bastante limitada, então propus que eu fizesse parte do Eixo e fui aceito e consegui fazer um trabalho legal.

Por conta disso, dei aula de quadrinhos, de artes plásticas, de capoeira. A capoeira foi muito difícil para mim, porque eles disseram que já teve um professor de

capoeira que deu mancada. Foi o que disseram né... pode ser verdade e pode ser mentira!

Eles falaram que deu problema na oficina, porque dois adolescentes se agrediram, daí botaram a culpa na arte. Pode ter sido um descontrole do professor mesmo, mas pode ter sido só preconceito e medo né... porque eu sei como é que funciona.

Eu tentei introduzir vários projetos lá, eu fiz uma proposta para o Eixo Étnico com ervas medicinais, ornamentais e alimentícias. Foi uma proposta bem recebida pela supervisão da região, mas não foi bem aceita pelo própria CASA onde eu trabalhava, não foi abraçada a causa, e a sede da Fundação CASA também não apoiou, então se perdeu esta proposta no meio do caminho. Outra proposta que eu fiz foi a de um grêmio estudantil, acharam um absurdo os adolescentes da Fundação CASA montarem um grêmio estudantil! Porque ia “empoderar” e isso ia dar problema!

E aí? Tudo isso foi me mostrando cada vez mais que o objetivo da Fundação CASA não é Educação, eles não têm nenhum compromisso com a Educação, salvo raras exceções de algumas pessoas, de alguns profissionais que ficam remando contra a maré, e com muita luta, com muito sacrifício, dando murro em ponta de faca é que conseguem conquistar algumas coisas. Pra você ver... e precisa ter essa gente lá pra confrontar com o sistema, pra ajudar aqueles moleques, porque precisa, mas o sistema não propicia, é terrível.

Aí injurie! Eu queria sair e consegui entrar numa outra ONG para trabalhar com Arte-Educação, daí já era mais minha praia né! Porque eu podia ir lá fazer minha atividade de arte e cultura sem vínculo direto com a Fundação CASA. Era uma ONG muito diferente da primeira, porque a primeira tinha uma história de assistencialismo na cidade e, pelo que vi da gestão deles na Fundação CASA, uma concepção de educação muito conservadora mesmo! Muito mais pra adestração do que para educação.

Já, na outra ONG, pelo menos no discurso, tinha uma proposta diferente, pelo menos na teoria eles traziam uma proximidade com Paulo Freire. Eles se embasavam pela teoria do professor Paulo Freire, além de terem um histórico de luta social antes de se tornar ONG. Fui contratado pra trabalhar como arte-educador em dois Centros de Atendimento. Comecei com seis alunos e fiquei mais ou menos uns dois anos dando aula de capoeira. Tinha que usar o gingado né! A malemolência!

Pra gente que é arte-educador, no que se refere ao trabalho com os adolescentes, era tranquilo lidar com a ONG que tinha o embasamento do discurso do professor Paulo

Freire, mas o nosso problema passou a ser a relação patrão e funcionário. Por mais que seja uma ONG que tinha um discurso bonito e tudo mais, era uma empresa e a gente era funcionário, então sempre vai ter este embate, patrão-funcionário: reivindicação de melhores salários e melhores condições de trabalho. Mas, na questão política de orientação pedagógica era muito tranquilo, inclusive o discurso institucional da ONG ajudava a embasar a nossa prática, principalmente pelo discurso do professor Paulo Freire e isto estava muito presente na ONG.

Na Fundação CASA, a gente também teve que se apropriar do discurso institucional, pelo menos no que está escrito nos documentos da superintendência pedagógica, que por ironia do destino também traz o discurso do professor Paulo Freire!

A prática cotidiana da Fundação se distancia bastante do que está escrito no ECA e no SINASE. É uma prática violenta, agressiva e autoritária, e que se choca com a prática da Arte e Cultura, seja ela de qualquer linguagem. Apesar de que a arte já foi usada até pelos nazistas para educar segundo seus propósitos!

Mas a maioria dos arte-educadores, eu ousou até falar que todos que vão trabalhar na Fundação CASA, têm alguma vivência, alguma prática que coloca uma distância entre eles e a Fundação. Alguns acabam sendo capturados pela lógica desta prática institucional, que é até mesmo ilegal, porque não condiz com o que está escrito, mas alguns se perdem com a pressão da violência cotidiana.

Mas quem tá firme no seu negócio...

Como eu falei para você, eu sigo os fundamentos e preceitos da minha cultura, então meu compromisso maior não é com o discurso bonito da instituição, é com o próprio adolescente, com a cultura e com os adolescentes. Com a Cultura Negra que é a capoeira e é também os meus ensinamentos do Candomblé, mas principalmente a capoeira, porque cultura negra é uma coisa muito grande, muito ampla.

Então eu tinha que ter esse gingado, esse molejo para lidar com a rigidez da instituição, para me esquivar dessa pressão. É o seguinte, dentro do meu horário de trabalho, dentro da sala de aula, no momento em que eu estou com meus alunos, daí é eu, os alunos, a arte e a cultura. Não me interessa mais nada, não estou subjugado e conformado a mais nada, nem às portas de aço e às paredes que nos cercam, nem à presença intimidadora do funcionário na porta, nem à pressão dos gestores e demais profissionais para que eu mantenha uma conduta disciplinadora de autoridade.

E nem à própria realidade dos adolescentes de sofrimento, entendeu? Eu não estava condicionado a isso, eu entro na sala de aula totalmente entregue à minha cultura.

Entrava livre e saía livre. No momento das atividades, meus alunos também estavam livres para viver aquele momento. Se eles quisessem subir na cadeira, iam subir na cadeira, se quisessem gritar iam gritar, quem quisesse dormir ia dormir, se tivesse um louco que quisesse rasgar dinheiro eu não me importaria também!

Algumas coisas de subversão eu tinha que incentivar, mas eu tinha que ter o cuidado, e é muito delicada a situação, embora eu não fosse condicionado a estas coisas todas que eu falei, eu também tinha que ser consciente que a história não se encerrava ali. Tudo o que era feito ali ia ter consequência, então eu tinha que ter cuidado para não prejudicar os adolescentes mais do que eles já estavam prejudicados, tinha que ter cuidado pra não prejudicar mais do que ajudar.

Não adiantava ter uma atitude subversiva da ordem ali, e que era o maior barato no momento, mas depois os adolescentes serem cobrados, serem agredidos, serem levados para o quartinho e tomar porrada na cara porque subiu na cadeira. Porque eu deixei ele subir na cadeira! Pra subir na cadeira, subia! Tinha que ter um contexto, uma situação, a gente tinha que preparar o terreno, elaborar toda uma situação, e principalmente ter uma fundamentação pedagógica, um discurso consistente que permitisse dentro do sistema ele subir naquela cadeira. Essa era a jogada, esse era o jogo da capoeira com a instituição.

Eu giro daqui

Eu giro dali

Saracoteio

Rodopio

Mas eu faço o negócio acontecer! Agora, se simplesmente subisse na cadeira e ficasse gritando ia causar problemas. Não! Vamos subir na cadeira por quê? Porque a gente quer recitar uma poesia e tem que estar num altar! Entendeu? Quer cantar funk? Vamos cantar funk! Mas qual funk a gente vai cantar? E por que a gente vai cantar esse funk?

Então tudo tinha que ser muito bem pensado. Agora... muitas coisas não eram bem pensadas também! Acontecia no momento, e depois que estava feito eu ia buscar formas de amenizar os conflitos. E nesse movimento aí eu fui chamado várias vezes pela equipe pedagógica. Eles me questionavam sobre as minhas práticas. E fui chamado inclusive, algumas vezes, na sala do diretor! Da mesma forma como eu era chamado na escola: vai lá na sala do diretor, o diretor está te chamando.

Ou, então, ele passava por mim e falava professor, e sinalizava com os dedos pra que eu o seguisse, daí eu fazia um sinalzinho de espera para ele! Ia beber uma água, sem pressa e de repente vinha um funcionário ansioso:

“Ihhhhh o homem tá chamando lá, o homem tá te chamando, o homem tá chamando lá, o homem tá te chamando!”

“Eu já vou... sem pressa...”

Deixava ele esperar um pouco, porque eu não sou um capacho pra ficar desse jeito, pulando, mexendo os braços e gaguejando. Não! Eu olhava sem pressa na cara dos funcionários capachos. E, quando eu chegava na sala da diretoria, eu entrava de cabeça erguida e saía de cabeça erguida. O diretor questionava o que ele achava que tinha que questionar, mas por conta da minha postura ele falava com muita educação, e eu respondia com muita educação, também, e a gente trocava nossas ideias.

Várias vezes, funcionários interviam na minha aula, muitas vezes, eu tive que deixar e não ir para o embate na hora. Nem tudo você tem que retrucar na hora, espera dar volta ao mundo e depois você dá um golpe melhor! O cara ia na minha aula, fazia e gritava. Eu reorganizava o ambiente, acalmava os ânimos e depois eu conversava com o cara. Porque se eu discutisse com o cara na hora, do jeito que ele já estava exaltado, a situação iria piorar. Os moleques ficam mais exaltados ainda e é capaz deles entrarem no meio do rolo, daí dá a maior treta, né!

E tem outro detalhe, tem um fenômeno da Fundação que a maioria ali é negro. Os funcionários, principalmente os do setor de Segurança e Disciplina, fazem lembrar o capitão do mato. Um negro capturado pelo sistema, que não teve uma boa instrução. Uma formação acadêmica e que acaba por pegar um subemprego, o de carcereiro da instituição. É isso o trabalho do agente de segurança, a instituição deu o nome de Agente de Apoio Socioeducativo, mas ele cumpre papel de carcereiro.

Sobra pra ele um subemprego que exige só o ensino médio. Aí ele coloca o crachá do Estado e atinge um status de um Homem do Estado! Ele é um Agente do Estado! Então, ele acha que é um super-homem! Que tem a autoridade acima da lei e que pode inclusive agir por cima da lei. E, aquele adolescente que está ali passa a ser simplesmente um menor infrator. Para eles, não valem nada! É lixo!

Aquele funcionário como agente da lei pode fazer o que quiser com aquele adolescente que não vale nada. O agente na sua função, no seu trabalho, se for pra manter a disciplina e a ordem, ele pode gritar com quem ele quiser, ele pode agredir

quem ele quiser, ele pode invadir o espaço, qualquer espaço. A gente tinha que mostrar que não era assim!

Mas qual que é o problema que eu vejo... primeiro porque, na questão racial, o cara não se compreende como negro, ele não tem a menor consciência da luta do negro no país em que ele mora, ele não tem consciência dos mecanismos do racismo, da captura dele, de se tornar ele um inimigo da própria raça, de ainda ver com maus olhos as práticas de cultura negra, por exemplo, cantar um Rap é um absurdo! Se cantar um Rap dentro a Fundação, um funk...

Isso é música de maloqueiro!

De vagabundo!

De bandido!

Daí, quando a Cultura se apresenta numa atividade, através de uma pessoa que tem consciência do que está fazendo, ela toma uma proporção que incomoda, porque mexe com a pessoa. O cara está na porta ali pra vigiar, mas ele está ouvindo o educador falar contra o racismo e contra a violência do racismo institucional. Ele se identifica ali como negro oprimido, também, porque pega na pele dele, talvez não queira assumir e pense: eu não sou negro, eu sou mulato, sou moreno, sou marrom bombom!

E, como uma defesa, ele não se assume, e prefere dizer que isto não existe, mas aquilo incomoda de alguma forma. Mexe com ele de alguma forma. E ele não sabe o que fazer mano! Ele fica perdido no meio disso aí. Mas o que ele acaba escolhendo é se manter no cargo, porque ele vai comer o quê? Vai comer o quê?

Se ele sair desse emprego público tão importante vai arrumar emprego do quê? O sistema é cruel pra caramba né? Faz isso com estas pessoas também. Não estou colocando os caras no papel de coitado não, porque também eles fizeram as escolhas deles, mas eu tenho essa compreensão desse mecanismo do sistema. Uma vez que o cara está com o crachá da instituição, ele está representando a instituição, então fudeu!

Agora, se a gente parar para analisar o ser humano ali, vai ver que é mais um negro que está sendo fortemente oprimido pelo sistema, sendo instruído e pago para oprimir outros negros. Olha! Eu passei por muitas casas da Fundação, desde a época que era FEBEM, saí um tempo e voltei. O pessoal falou “não! Agora é Fundação CASA e as coisas estão diferentes!” Eu não vi diferença nenhuma, eu não vi diferença na prática cotidiana da FEBEM pra Fundação CASA.

Assim, pouquíssimas coisas, como o nome que se dá para o funcionário, uma coisinha ou outra que tenta se maquiar um pouco mais, a organização ficou mais

requintada, uma vez que essa política de descentralização da Fundação CASA organizou melhor o espaço. Mas, a gente sabe que quem elaborou isso tudo aí, a gestão da Fundação CASA, veio da SEAP²⁸.

Lá dentro, eu estudei o Regimento Interno e lá está que o atendimento socioeducativo da Fundação CASA tem sua dimensão pedagógica e outra sancionatória disciplinar. Mas a dimensão sancionatória e disciplinar está sempre acima da pedagógica. Os PPPs²⁹ da Fundação CASA têm 70% de disciplina e segurança. Isso se vê na organização do espaço, entendeu? Não se tem concepções pedagógicas no PPP, tem organização da rotina e preocupação da segurança dentro do negócio. Preocupação coma disciplina. Mudou o quê?

Agora são casas menores, casas mais fáceis de serem controladas. Mudaram as agressões contra aos adolescentes, agora são mais escondidas. Porque, na FEBEM, eu presenciei várias vezes os caras batendo nos moleques na minha frente e na frente de qualquer um! Hoje em dia, tem um quartinho mais fechado, é feito mais escondido, mas acontece todos os dias, pelo menos nas casas que eu trabalhei. Nas outras, eu recebo relatos de colegas que falam que tem agressão. Então, isso é mais difícil de você denunciar, de comprovar, mas é uma prática que está lá, basta perguntar para os adolescentes que estão internos, ou melhor, perguntar pra aqueles que saíram, porque estes podem depor.

Esta prática institucional violenta e também displicente na questão pedagógica é geral, faz parte do sistema, não são práticas isoladas, entendeu? Isso está no sistema da Fundação CASA.

É daí que entram também os trabalhos importantes. O Quesito Cor, acredito, é um trabalho importante dentro da Fundação, porque traz à tona estas questões que as pessoas não querem discutir na sociedade brasileira de um modo geral. Na política brasileira, se não tiver um pessoal que fica colocando esse tema em pauta o tempo todo, o negócio não é discutido. Então, foi por iniciativa de algumas pessoas, deste tipo de pessoa que eu falo que está lá dentro da Fundação, que tem compromisso com o adolescente, que conseguiu entender a lógica da Fundação, é que o eixo étnico racial foi instituído, lá dentro, pra tratar de uma questão que não se dava atenção antes.

²⁸ Secretaria de Estado de Administração Penitenciária.

²⁹ Projetos Políticos Pedagógicos. Estes projetos devem ser elaborados anualmente por cada um dos Centros de Atendimento. Após esta confecção, são submetidos à análise das respectivas Divisões Regionais, e, por fim, apresentados para a Comissão Executiva da Fundação CASA.

Mas tem diversas dificuldades, porque não existe um preparo de profissionais para trabalhar com isso, ou um profissional que cuide especificamente disso. Geralmente, os que trabalham são os profissionais do setor pedagógico, sendo que a proposta do Quesito Cor não é só essa, não é dar uma oficina, é um trabalho amplo no atendimento, que tem que perpassar todas as áreas do atendimento.

Da saúde, do psicossocial, eu não vi nada deste setor envolvendo o Quesito Cor no cotidiano dos Centros, eu não vi nada! O que a gente vê no Quesito Cor são atividades geralmente ligadas à arte e cultura, ou atividades pontuais, seguindo o caderno do Eixo Étnico, mas não é feita uma discussão com funcionários de nenhum setor. É um trabalho importante, tem que estar lá. Precisa ser reelaborado, fortalecido para a coisa realmente acontecer de acordo com a proposta.

Tudo o que é instituído não garante que a coisa vá acontecer com qualidade, certo? Como não existe um preparo para lidar com certas questões, as coisas são mal feitas, e isso por força das circunstâncias mesmo. Porque, na maioria das vezes, não é por má vontade de quem está fazendo o trabalho, porque, das pessoas que eu conheci, que assumem o papel do eixo étnico, mesmo sem o conhecimento, existe uma vontade de fazer alguma coisa importante relacionada àquilo, mas não tem preparo e não tem orientação. Assim, umas conseguem, mas a maioria não consegue, e daí tudo o que envolve o sagrado da cultura negra na Fundação CASA acontece de maneira muito distorcida, e por vários outros motivos.

Primeiro porque o PAR, que é o Programa de Atendimento Religioso, não dá conta de oferecer atendimento religioso para os devotos de umbanda e candomblé que tem lá na Fundação. São poucos os devotos seguidores, mas são muitos aqueles que têm família, que tiveram uma vivência dentro dessas religiões. Se chegar lá e quiser um atendimento religioso, a única coisa que tem é o atendimento evangélico, e em alguns casos também tem os católicos. Mas, na maioria das vezes são os evangélicos que fazem a contrapropaganda da umbanda e do candomblé. Uns, em graus maiores, e outros, em graus menores, mas, sempre que aparecer esta questão, isso vai ser rechaçado e vai ser discriminado.

Eu duvido! Eu não tenho como provar, mas eu duvido que, se tiver um pastor dentro da Fundação CASA e um menino incorporar num Exu, ele vai falar pros moleque ir atrás das origens dele. Não! Até porque a bíblia tem um discurso muito pragmático nisso daí, fala que só dá pra encontrar Deus através de Jesus, é só através de Jesus que você vai até Deus. Isso faz parte dos fundamentos dos caras, por mais bem-

intencionados que eles sejam, eles vão defender isso até o fim. Então um dos grandes problemas é por aí.

Tem também a questão dos próprios funcionários, pouquíssimos tem ligação com o candomblé, muitas vezes, os que têm não querem meter o dedo na coisa porque é complicado, ele fica exposto, fica taxado como aquele cara que “ah, você só tá falando isso porque você é”. E é mesmo! Se ninguém fala, ele tem que falar! E se outro que é também não fala, não ajuda em nada também! E tem ainda aquele que é e fala merda aí! Tem cara que fala que é pai de santo e que tem até cargo grande na Fundação, mas fala merda pra caraio pros moleques que recebe entidade lá!

A outra questão é que, por não terem orientação, os adolescentes trocam cotidianamente informações entre eles sobre as manifestações desta religião. Eles conversam sobre isso todos os dias, porque sempre está chegando lá adolescentes que tiveram alguma vivência com a Umbanda ou com Candomblé. Em todas as unidades que eu trabalhei, e eu recebo depoimento dos colegas também, tem pelo menos um que incorpora em alguma entidade.

E aí o que acontece?

Na Fundação CASA, qualquer “espírito” é Exu! Qualquer “espírito” que descer lá pra eles é Exu! Às vezes é um Erê que baixou lá! Mas não, tá lá então é um Exu! Se for um Egun, que é uma alma penada, os cara fala que é Exu. E isso se constituiu entre os adolescentes por falta de orientação e encaminhamento. É um ou outro que sabe um pouco mais, mas é muito inconsistente, muito bagunçado, muita informação desencontrada.

Tem outro agravante ainda! É que alguns adolescentes tem contato com a religião primeiramente através do crime, através de um bandido, de um traficante, de um irmão do PCC ou de alguém que é fortemente envolvido no crime e tem alguma relação com a religião, aí eles falam que o cara tem um Exu. Às vezes, é Exu mesmo, os Exu Catiço, como o Sr. Tranca Rua.

Eles ouvem relato de que o cara que tá no crime carrega, que ele cultua esses Exus, porque o protege. Isso cria na mente do adolescente uma ideia de que a entidade protege o crime, que se ele, de alguma forma, se tornar devoto de uma entidade, que pra ele é Exu, ele vai ser protegido, vai ter o corpo fechado, não vai tomar tiro da polícia e não vai ser preso. Isso é muito grave! Muito grave! É uma distorção cabeluda!

Essa distorção acontece por parte desses caras que eles têm como referência, sendo que, às vezes, a relação deles com a religião é também distorcida. E isso vai se

reproduzindo num discurso em todas as unidades da Fundação CASA, mano! É muito louco o negócio! Se reproduz esse discurso aí! Os moleques falam, e eu falo também:

“Aí, quero ter Exu, quero fechar meu corpo... eu ia lá antes de roubar.”

“É, você ia lá? E agora você tá aqui preso! E adiantou o quê?”

“Eu tinha um camarada que tinha um corpo fechado e tomou tiro!”

“Mas ele não tinha corpo fechado? Tomou tiro?”

Olha como é complicado! A coisa existe, tá lá, tá presente. Quando eu falo que a coisa existe, não é pela minha fé que existe Exu, que existe Orixá e que existem as entidades, eu tô falando que as práticas de referência do sagrado da cultura negra existem no cotidiano, no dia a dia, e não tem orientação a respeito disso. O Eixo Étnico não dá conta, porque ele tem uma proposta pedagógica e não uma proposta de atendimento religioso, e acho que não tem que ter mesmo.

Mas mesmo na dimensão pedagógica, que poderia ajudar muito, as pessoas não estão preparadas para lidar com esta questão. É uma questão muito forte na vivência deles, mas muito distorcida, e aí se torna uma coisa muito perigosa. Perigosa para a religião, enfraquece a gente, porque pessoas leigas que não conhecem as práticas acham que isso que os adolescentes fazem é a religião, e não é! É uma coisa específica deles. Os leigos acabam falando assim “tá vendo oh, isso aí não presta, é tudo coisa ruim mesmo”.

É perigoso para eles na questão espiritual, porque vão mexer com uma coisa que não se conhece, que é muito séria, muito delicada e que exige um cuidado muito detalhista e com muito amor também. E é perigoso pra eles lá dentro, é uma coisa muito reprimida e está muito associada à lógica do crime. O Exu é criminalizado lá, ele é tido como um criminoso pela instituição e pelos adolescentes. Só que pelos adolescentes, de uma forma positiva, eles criminalizam Exu: “Exu é um dos nosso! Ele é mano também, ele é do corre!” E a instituição abraça essas ideias.

Daí fica um bolo de bosta, meu! Que só faz feder, feder, feder e ninguém quer limpar! E quando chega um adolescente que realmente é devoto da religião e que cultua dentro do fundamento, que frequentava a religião, ainda que na sua trajetória de vida tenha se perdido no mundo do crime, ele pode ficar visado. Mas são duas coisas totalmente separadas uma da outra, não tem ligação o fato de ele ser da Umbanda ou do Candomblé e ter entrado no mundo do crime. Até porque um monte lá é de família evangélica, então não tem a ver uma coisa com a outra.

Mas tá lá dentro! E ele tem essa vivência aqui fora de uma ligação séria com a religião, mas, quando ele chega naquele ambiente espiritualmente bagunçado, ele pode acabar involuntariamente tendo a manifestação de alguma das entidades dele, e daí fica visado. Esse tipo de coisa acontece só entre os moleques. Até tem alguns casos de alguns funcionários que já presenciaram, porque estão lá no cotidiano 24 horas por dia, mas geralmente só acontece no quarto dos moleques.

Às vezes os moleques ficam provocando, ficam chamando, eles são terríveis, né? Tem curiosidade, quer conhecer, quer saber o que é. Aí sabe que o cara tem o dom de receber e fica chamando e fica provocando pra coisa acontecer, aí a entidade vem e eles ficam com medo! Tem essas coisas!

É tudo tão complicado, porque junta os que fingem incorporar Exu, às vezes até como defesa para impor medo nos outros, tanto nos adolescentes quanto nos funcionários. Então é uma defesa, mas é muito complicado, porque ajuda a distorcer a história toda.

Na minha nação, a gente chama o Exu de Bará-Vodun, Legbara. Ele é caminho, é o que rege o caminho das coisas. É um Vodum que tem uma força de movimentação que dinamiza a vida, ele é responsável pela comunicação entre as pessoas, e entre as pessoas e os outros Voduns, ele é o mensageiro. Por isso que é difícil definir o que é Exu, porque ele é um monte de coisas ao mesmo tempo, como eu falei, ele é a dinâmica da vida, então ele é muita coisa ao mesmo tempo. Na minha vivência religiosa, ele é isso.

É um Vodum que todo mundo que é iniciado tem, mas para cada um, ele vem com uma característica ligada à natureza da pessoa e, toda vez que a gente vai cultuar qualquer outro Vodum, ele também tem que ser cultuado, porque ele é muito importante no culto, é ele quem faz a ponte entre a gente e os outros Voduns. Sem ele, a gente não vai conseguir se comunicar com os outros Voduns. Agora, cultuar esse Vodum é muito difícil, é muito complicado, tem que ter muita cautela, porque da mesma forma que ele dinamiza ele também é responsável pelo equilíbrio e o desequilíbrio das coisas.

É importante diferenciar o que é Exu Orixá dos Exus Catiços. No culto Nagô Yorubá, se cultua os Orixás. No culto Banto, Angola, se cultua o Inquice, aí é Ongira, entendeu? Pombogira. No culto Jêje, que é a minha nação, são os Legbaras, os Bará-Voduns. Então, em cada nação, Exu tem uma especificidade, é cultuado de uma forma diferente.

Só que aí tem também as entidades chamadas de catiço, cujo culto foi sistematizado principalmente na Umbanda. Eu não vou citar todos, mas os catiços são os ciganos, baianos, os marinheiros e esses Exus catiços. Os Exus são entidades “inferiores” aos Orixás, eu não gosto de usar essa palavra, mas é o que o pessoal costuma dizer.

Na hierarquia espiritual, no caso da minha nação, os Exus respondem aos Voduns, porque tanto os Voduns como os Inquices, a semelhança que eles têm é que são basicamente elementos da natureza, são forças da natureza materializadas, personalizadas nesses deuses africanos. Um Vodum é um elemento da natureza personalizado num Deus africano que toma às vezes uma forma humana, em outras, a forma de animal, e também assume a forma num elemento natural, como uma pedra, uma cachoeira, um raio, etc.

Por exemplo, o Bessen, que é o Rei da minha nação, ele é *Dan*, que é a cobra, a serpente, é também um arco íris e é também, na forma de gente, um guerreiro, um rei de uma nação. Então, um Bará-Vodun, da mesma forma, carrega o elemento fogo e também se materializa como vento, está em todo lugar, se espalhando para tudo quanto é canto. Às vezes, toma forma humana como espírito, como entidade, como um Deus africano e incorpora nos seres humanos para poder se manifestar.

Os catiços são outro tipo de espírito. Eles regem, atuam, tem maestria sobre alguns elementos, mas eles são condicionados por um determinado Vodun, Orixá ou Inquice. Por exemplo, se a gente for falar dos Exus Catiços, são vários, tem o Tranca Rua, o Exu Caveira, o Exu do Lodo. E cada um deles rege um determinado espaço. O Sr. Tranca Rua rege onde? O nome dele já diz, tem ligação com o Vodum dono da rua, das estradas. Os catiços atuam junto com os Voduns. Então tem estas especificidades, mas isto é mais sistematizado dentro da Umbanda, e tem muitas casas de Candomblé, como é a minha casa, por exemplo, que também cultuam os Exus Catiços e os Caboclos.

Existem casas na Bahia que só cultuam Orixás, não cultuam nenhum tipo de catiço, principalmente a nação Ketu. Mas há também casas na Bahia, inclusive tradicionais, que cultuam caboclos, mas não cultuam os Exus Catiços. E a maioria das casas de São Paulo e Rio cultuam também os Exus Catiços. A gente chama assim de Exu de rua, porque é quem os Orixás mandam na frente para resolver os problemas do dia a dia nosso, que correm mais lado a lado com a gente, que tem mais proximidade com a Terra e com os seres humanos.

Os Voduns estão em outro espaço espiritual, tem mais distância, e exigem um trabalho ritualístico mais elaborado para lidar com eles. Os catiços estão aqui o tempo todo, correndo, brigando, batalhando para ajudar a gente, pra proteger, para orientar. Então eles estão mais presentes. Eles incorporam com mais facilidade, não sei se é com mais facilidade, talvez com... não sei. Eles estão mais próximos e, inclusive, falam a nossa língua. Os Voduns falam a língua deles, para eles se expressarem na nossa língua é muito mais difícil do que para um Catiço.

Então, como os Catiços estão mais próximos da gente e são muito parecidos com nós, seres humanos, eles também são passíveis de algumas práticas muito semelhantes aos seres humanos. Por exemplo, a coisa da maldade que as pessoas falam e atribuem muito isso aos Exus. Mas essas coisas da maldade todo ser humano tem. O mais bonzinho tem maldade dentro da sua cabeça e do seu coração. Uma criança que todo mundo tem como inocente é cheia de maldade! Agora, a forma de lidar com esta maldade é que está no detalhe da coisa.

Só que aqui eu vejo dois problemas, um é coisa do sincretismo, que foi uma forma de resistência, mas colaborou muito pra distorção das coisas: Ogum e São Jorge, Santa Bárbara e Yansã, foram fazendo esses sincretismos com os santos, compararam lá Oxalá com Jesus Cristo, e Exu ficou comparado com quem? Com o capeta! Agora você imagina, os colonizadores lá na África e verem um assentamento de Exu, um pênis gigante e um tridente, “o que é que é isso?”, é a própria representação do diabo!

O tridente também é uma representação que tem um significado para nós diferente do tridente do capeta, que é diferente também do tridente daquele grego barbudão. Poseidon! Ele tem um tridente também, mas é outra fita, é outra coisa, não tem nada a ver com o tridente do capeta lá dos infernos, e não tem nada a ver com o tridente de Exu, são três coisas diferentes. Mas são símbolos, cada um lê de acordo com o seu conhecimento.

O Exu realmente tem muitas características que para um cristão é coisa do cão mesmo! Coisa com a sexualidade, a fertilidade, o sexo, a sedução. E também a traquinagem, o sarcasmo, da gargalhada, essas são todas características da expressão do mal para o cristão. Então eles associam muito ao capeta. No sincretismo sobrou pra Exu assumir esse B.O de ser o capeta, e ele assumiu de boa ué! “se é pra mim ser o capeta eu sou mesmo, que se dane!” Só que, nesse processo, as pessoas não compreendem, porque por mais que os Exus Catiços falem, porque às vezes eles falam, “eu sou o capeta dos

infernus, eu vim lá dos infernos resolver seus problemas aqui ”, por mais que usem essa expressão, não é do mesmo inferno do católico e que está lá na bíblia.

Eu pelo menos não entendo assim. Muitos irmãos de fé da Umbanda fazem a mesma leitura, mas eu procuro não perder de vista que o sincretismo aconteceu num processo de resistência, de você ter que maquiagem uma história. A história do Santo do Pau Oco, sabe qual que é?

Os negros estavam rezando pra uma imagem de um Orixá, chegava um padre e reprimia “se você continuar rezando isso você não vai comer hoje, ou então você vai ficar no tronco”. Então tem que rezar pra quem? Rezar pra santo católico. Começaram a conhecer os santos católicos e viram que tinha alguma semelhança: “ah, tem o guerreiro, o guerreiro deles é São Jorge, o nosso é Ogum”. Então os caras pegavam uma imagem de São Jorge, oca por dentro, e colocavam lá uma imagem de Ogum, rezavam pra Ogum e não pra São Jorge.

Só que com o tempo aquilo foi se misturando de tal forma que virou uma mesma coisa. São Jorge é Ogum. De uns tempos mais recentes, que alguns religiosos começaram a separar de novo “São Jorge não é Ogum”. São Jorge é um Santo católico, europeu, a história dele é morar na lua e brigar com o dragão. E Ogum é um Deus africano, um rei africano, conquistador, guerreiro, é diferente, é outra coisa. Em muitos momentos acho que a gente tem que ter essa diferenciação do que é Orixá e do que é Santo Católico, o que é uma entidade, um catiço, ou o próprio diabo que não é santo! Na verdade, os diabos são anjos! Né?

Tem um mito de criação Cassange, que é do povo de Angola, e faz a comparação com Lúcifer, eu não me lembro o nome exato, mas a pessoa que contou essa história comparou o Exu dos angoleiros, ou seja, Aluvaiá, com Lúcifer, porque ele também é um anjo caído e que se tornou luz, fogo.

Para o cristão, cemitério é coisa horrível, mas pra nós a morte é uma coisa boa, é uma parte da vida, e o cemitério é onde o corpo está descansando, onde foi entregue de volta para terra. É importante que tenha o mensageiro lá atuando, cuidando das almas perdidas, organizando espiritualmente aquele espaço. A gente cultua lá quando vai pedir pra salvar a vida de um, quando vai pedir pra cuidar das doenças e mazelas da vida de outro, só que aí as pessoas associam ao mal, “ao coisa ruim”. Porque é diabo, é coisa ruim! Não tem gente que chama o diabo de coisa ruim?

Para nós tem cantigas de Exu dos infernos que a gente canta:

Exu que tem duas cabeças

Ele faz sua gira com fé
 Uma é satanás dos infernos
 A outra é Jesus de Nazaré.

Tem um monte, e eu lembrei desta por causa desta dualidade, que é bem coisa de Exu mesmo, de atuar nos dois lados do mundo, do universo. Ele atua aqui, com os mortais, na matéria, e atua no Orum, no universo espiritual. Anda no meio dos bonzinhos e dos maldosos, anda em tudo o que é lado, ele circula, dinamiza, trabalha em tudo quanto é canto. E isso é difícil para um cristão ou uma pessoa que não é da minha cultura ou da minha religião entender. Porque “ou ele é bom ou ele é ruim”. E todo mundo tem sua bondade e sua maldade interior.

Na Fundação, essa dualidade não é entendida, até mesmo pelos meninos que estão na lógica do crime. O crime não aceita isso daí, “ou é ou não é”. Se um cara cometer uma falha tem que morrer. Não é analisado “não, o cara cometeu uma falha, mas ele tem um lado bom”. Então, quando os meninos que vivem sob a lógica do crime tentarem entender a religião, sob esta ótica, vai dar merda. Como é que pode uma entidade que fala grosso, que faz cara de ruim, que torce as mãos, que fala de maldade, também pode ser bom? Eles acham que só pode ser bom se for pra fazer uma maldade, entendeu? Eles associam de uma forma positiva, mesmo sendo o Exu um capeta, porque na cabeça deles vai liberar eles pra fazer o mal. É muito distorcido isso, é muito complicado.

No caderno do eixo étnico, eles veem um desenho de um homem, o desenho lá mostra o quê? Um “home” com o pinto duro e enorme! É uma representação também, porque Exu pode ser representado de várias formas, e não só essa. Essa daí é um das principais e ela é muito utilizada em algumas regiões de África. Mas ele também tem diversas representações, poderia ser representado, por exemplo, por um globo terrestre, ele gira o mundo! Poderia ser representado apenas pela cruz, a encruzilhada.

Eu brinco, mas falando sério, também eu acho que no sincretismo Jesus Cristo tem tudo a ver com Exu. Porque o símbolo dele é a cruz, é o mesmo símbolo da encruzilhada de Exu, Jesus é o caminho, a verdade e a vida, Exu é caminho, é ele que dinamiza o que seria a verdade, o que é o certo e o errado. Ele é princípio da vida também. É dono dos Ebós, das oferendas, é ele que vai levá-las para os Orixás, é a comunicação entre nós e os Orixás, ele é o caminho para chegar à Olorum³⁰ e aos

³⁰ Senhor do Orum, Deus supremo yorubá.

Orixás. É o Exu que faz isto, e para o cristão quem faz isso é Jesus, o mensageiro de Deus, e o mensageiro dos Orixás é Exu.

Jesus é o cordeiro de Deus, quer dizer que ele foi sacrificado para redimir os pecadores, os seres humanos, seu sangue foi derramado para renovar o axé da Terra. É o que a gente faz com os animais, e é o que se fazia antes de Jesus vir também. Na bíblia, pelo menos é o que a gente escuta, porque eu nunca li a bíblia, antes de Jesus vir, quando as pessoas queriam se redimir de um pecado, faziam oferenda de um cordeiro, tinham que imolar o cordeiro, matar e derramar o sangue e oferecer para Deus pra se redimir do pecado.

Quando Jesus veio e falou “eu sou o cordeiro de Deus, a partir de agora está todo mundo livre dos pecados, zerou geral! Mas se vocês cometerem pecados, agora vocês vão para o inferno, não tem mais esse negócio de cordeiro.” Então Jesus Cristo foi o maior *Ebó* da humanidade, a maior oferenda da humanidade. Ele deu seu próprio sangue para renovar as energias do mundo.

Quando a gente está numa situação adversa é derrubado o *ejé*, o sangue animal, em homenagem ao *Vodun*, e a carne a gente come, porque é um alimento consagrado e é feita a renovação do axé. E como é Exu o responsável pelo leva e traz dos *ebós*, então é mais uma comparação que eu faço dele com Jesus, porque ele mesmo fez o leva e traz dele próprio. Então, as pessoas ficam com essa coisa de que Exu é o capeta, que Oxalá no sincretismo é Jesus, mas tem um ditado no candomblé que fala: “Oxalá é Exu que veste branco”. Porque o Exu veste preto e vermelho e Oxalá não gosta destas cores. Ele também dinamiza a vida, ele é dono da vida, é ele que dá o sopro da vida para os seres humanos, que molda os corpos dos seres humanos de barro, e tem muitas outras semelhanças com as características de Exu. Então Exu e Oxalá são muito parecidos.

No panteão Nagô, a gente fala de Exu a Oxalá, é quando toca, tem o *xirê*³¹ que é o ritual. No procedimento do ritual, vem primeiro Exu, depois Ogum, depois vai vindo um na sequência do outro até chegar em Oxalá. Os dois extremos são extremamente diferentes e extremamente semelhantes.

Se a gente encarar a Fundação CASA como um espaço de educação, se o trabalho for realizado na Fundação CASA numa perspectiva educacional, é possível se trabalhar da mesma forma que se propõe trabalhar dentro das escolas. Conhecer para não ter preconceito, conhecer a cultura negra de uma forma geral, as manifestações

³¹ Sequência ritualística na qual os Orixás são reverenciados ou invocados durante os cultos a eles destinados.

culturais e artísticas, do conhecimento construído milenarmente por diversos povos africanos, das conquistas do povo negro, da sua história, discutir as questões étnico-raciais na sociedade, compreender o que é racismo e seus mecanismos nas relações de poder, pensar numa perspectiva educacional de fato.

Entendendo a Fundação CASA como eu entendo que ela é uma instituição carcerária, não voltada para educação, que tem um discurso voltado pra medida socioeducativa, mas com uma prática violenta, opressiva e adestrativa, a gente tem que apostar no ser humano que está ali trabalhando, tem que ter fé nas pessoas que queiram fazer um trabalho verdadeiro.

Essas pessoas estão fodidas, mano!

Porque elas vão dar murro em ponta de faca, elas vão comprar briga com um sistema e vão remar contra a maré! Mas podem conseguir bons resultados dentro de um processo de trabalho junto com os adolescentes. O resultado está no próprio processo, fazer as coisas acontecerem, para isso ela precisa de um mínimo de conhecimento, saber o que está fazendo. Como dizem, de boas intenções o inferno tá cheio, mas como lá é o próprio inferno, seria melhor que tivesse mesmo cheio de boas intenções! Mas não!

Se não tem preparo, precisa de preparo, buscar conhecimento. O cara que vai trabalhar com algo que ele não conhece tem que correr atrás, às vezes até quer, mas a rotina não permite, o trabalho é muito pesado, é muita coisa o tempo todo, tem que resolver um monte de pepino, tudo isso não permite que ele tenha tempo para estudar, para se aprimorar. É importante investir na formação desse pessoal sobre a cultura negra, e investir muito no conhecimento sobre a religião, porque é um tema muito delicado lá dentro, extremamente distorcido.

Eu acho que o Quesito Cor, se tivesse força, condições, poderia correr atrás de fortalecer o PAR nesse sentido, fazer um movimento para ocorrer uma transversalidade também no PAR visando o atendimento religioso. É difícil, porque a gente não é uma religião proselitista. Os pais de santo não estão lá porque não têm a intenção de ficar conquistando fiel, não é lucrativo e dá trabalho pra caramba cuidar de pessoas com a espiritualidade muito conturbada, que não querem se entregar a uma disciplina espiritual tão exigente quanto a do candomblé.

Se você acha que é difícil ser crente e todos os dias ir pra igreja, e ficar sem beber, não sabe o que é ser do candomblé, mano! Os preceitos que a gente tem que passar, tem que seguir. Quando os caras ficam sabendo, pulam fora, não querem assumir a bronca. O candomblé é exigente mesmo!

Então eu imagino que os Pais de Santo pensam assim “não é a gente que tem que ir atrás dos caras, os caras que tem que vir atrás da gente, e se vier aqui vai ser bem recebido vai ser bem tratado e vai ser bem cuidado”. Não é o candomblé que vai atrás de seus devotos, os devotos chegam até o Candomblé. Os Orixás mostram os caminhos para as pessoas, tem pessoas que conseguem enxergar e tem outras que não conseguem, tem pessoas que conseguem e ficam fugindo.

Dentro do Quesito Cor tinha que trabalhar de uma forma pedagógica e investir na formação, mas tem que ter estrutura gente! Não tem apoio, não tem formação, é complicado. Eu acho que a estrutura do caderno é interessante, para um começo, só que parou ali, deveria ter várias outras edições do caderno. Eu sei que isso não é fácil conquistar dentro da Fundação, porque exige recursos e não é um tema tão interessante para Fundação, porque, se fosse, eles investiriam, mas como não é....

Tinha que investir pesado na formação do povo, porque a gente vê como o pessoal é despreparado na formação para o fortalecimento das ações, por exemplo, está tendo problema numa unidade, o comitê tinha que ir lá ver, fazer reunião lá dentro. Mas como eu falei, tudo o que é institucionalizado na Fundação CASA passa a ser uma obrigação, um cumprimento da função das pessoas, então “tem que fazer isso, tem que fazer isso porque tem que fazer”, é cumprimento de ordens burocráticas.

Mas o eixo e a própria medida socioeducativa não podem ser encarados dessa forma, as pessoas têm que atuar com o coração, fazer o negócio de verdade. Quem faz isso consegue, e você sabe disso! O que você fez e o que outras pessoas que você conhece fizeram, porque estão ali, entregues na causa, com seriedade, compromisso e dedicação ao adolescente, o atendimento é dele, e não é cumprir a burocracia do governo, do judiciário.

A estrutura não propicia e a maioria dos funcionários não está nem aí, fica um ciclo vicioso do caramba, as pessoas desanimam, se entregam, e é mais cômodo também cumprir a burocracia do que você ter que pensar em diversas formas criativas ali pra fazer a coisa acontecer de um jeito diferente. Mas, o trabalho com a cultura negra é o seguinte, quem faz acontecer são os arte-educadores, são os caras do hip hop, mesmo os caras brancos do hip hop, mesmo os professores brancos de capoeira, que às vezes não reconhecem as questões étnico-raciais, da identidade negra, mas a presença da arte que eles estão ensinando ali, mesmo sem ter o discurso militante, o discurso político, a manifestação da arte que eles aprenderam bem, pode fortalecer a negritude dos moleques e os ensinamentos da cultura negra.

Isso eu acho muito louco também, porque a arte tem essa força! Mesmo o cara que tá capturado, porque tem muito cara aí que canta Rap e é capturado pelo sistema, acha que moleque folgado tem que tomar umas porradas mesmo. Quando ele se entrega pra a linguagem dele, do rap, ele começa a lembrar da rua e do movimento hip hop como é que surgiu, das guerras lá no gueto dos EUA, das letras de Rap contestando a sociedade, a força da arte está ali. Ela se manifesta e transforma também!

2 IMAGENS CARCERÁRIAS: POLÍTICAS DE CONFINAMENTO, VIGILÂNCIA E VIOLÊNCIA.

Como já indicado anteriormente, este capítulo tem como objetivo apreender o lugar da prisão num território forjado pelo colonialismo. Nas palavras de Folha, *trata-se de se reconhecer numa sociedade racista*. Entendemos que é fundamental, para a reflexão sobre encarceramento, atentarmos para as práticas de violência, controle, disciplina e punição inscritas na trajetória de uma sociedade fundada no sistema escravocrata. Nesse caminho, buscamos compreender as articulações entre a racionalidade punitiva e o racismo no advento do capitalismo industrial, de modo que nos foi possível apontar para aspectos singulares que envolvem o recrutamento de jovens para o interior dos sistemas prisionais.

Começamos com Michael Foucault (2013) a contar-nos que o supliciado Damien teve sua morte espetacularizada no dia 02 de março de 1757 em Paris. Em meio ao aparato tecnológico de fazer sofrer o corpo do condenado até o esvair da vida, na cena onde os espectadores escancaravam horror e sadismo, ganha relevo o beijo acedido de Damien no crucifixo a ele apresentado pelos confessores que ali cumpriam o ofício.

Nessa vertigem temporal adentro um Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (C.A.S.A). Estamos agora no século XXI, no cotidiano de trabalho de uma unidade de internação para adolescentes do sexo masculino no Estado de São Paulo. O bairro é periférico e o prédio tem um aspecto sombrio, com muros e portões altos, arames farpados e uma guarita escura.

Do lado de dentro da cabine fui revistada pela vigilância, em seguida, abriu-se uma pesada porta de ferro que separava o local de onde estávamos das dependências internas do prédio. Seguimos em silêncio até o Setor Pedagógico. Entramos.

A sala é pequena, com duas mesas retangulares dispostas uma de frente para a outra. Um computador sobre uma delas e dois arquivos metálicos próximos ao *vitrô* do lado oposto das mesas. Pendurado, em uma das paredes, um mural repleto de planilhas, avisos e um quadro com os horários que compunham a rotina dos internados: o despertar, o desjejum, as atividades escolares e as oficinas. Na outra parede, um grande crucifixo de ferro, um quadro com a imagem de Nossa Senhora de Aparecida, e uma bíblia branca feita de gesso: rastros, vestígios e sinais, pensemos no tempo de uma instituição...

A forma prisão não se realiza de maneira restrita às instituições, pois é antes posta em jogo em racionalidades práticas de uma sociedade que é ela mesma punitiva. “A racionalidade é o que programa e orienta o conjunto da conduta humana (...) há uma racionalidade mesmo nas formas as mais violentas. O mais perigoso na violência é sua racionalidade.” (FOUCAULT, 2003b, p. 319).

Foucault (2013) mostra um regulamento redigido três décadas depois da cena do suplício, entre os séculos XVI e XVII, para a casa dos jovens detentos de Paris. O regulamento estabelece uma rotina e descreve os procedimentos para os jovens a cumprirem. Levantar-se, arrumar-se, rezar, alimentar-se, trabalhar, estudar e recolher-se. Feita a inspeção das vestes nos pátios, vão para as celas e os vigias fazem a ronda nos corredores para verificarem o silêncio e a ordem.

Ao lê-lo, não contive um riso amargo ao notar as pompas ordinárias que nos acompanham quando julgamos nosso cotidiano mais como matéria-prima do que como uma obra de arte. Refiro-me, pois, a um lugar comum, adubado pelo discurso institucional da Fundação CASA, de um tempo presente que se anuncia por uma conquista de (re)começo total. Um presente que se afirma pela ruptura radical com a forma prisão.

É forte a presença de uma racionalidade punitiva operando em sistemas de normalização, exclusão e execução. Força presente em nossa trajetória de aluna-estudante-educadora-funcionária nas/das instituições, em meio à sempre presente precarização da vida, e de destinatários da morte nos territórios urbanos sitiados.

Na forma prisão “(...) o princípio da clausura não é suficiente” (FOUCAULT, 2013, p. 13). As planilhas com a rotina, ao lado do crucifixo cristão, indicam os traços normativos daquele lugar. Foi possível logo conceber que a temporalidade ali organizada é fundamental para a racionalidade hegemônica, ou seja, para a *racionalidade punitiva*, pois reúne estratégias de poder implicadas na produção de modos de vida, controle dos espaços, dos gestos, da produtividade. Opera na identificação dos indesejáveis e na discriminação das condutas malditas. A temporalidade é instrumentalizada, pois:

(...) funciona como repressora de toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausência, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gostos não conforme, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 2013, p. 171-172).

Essas primeiras imagens se impuseram, porque, em nossa trajetória, já havíamos nos deparado com a serventia dos sistemas punitivos para a funcionalidade dos sistemas produtivos vigentes em diferentes contextos históricos. Ao lermos Michael Foucault, pudemos saber que na Europa, os suplícios, os castigos físicos espetacularizados em praça pública tinham por finalidade reafirmar o poder do soberano. Os castigos corporais e suas diferentes gradações, tais como o número de chibatadas ou tempo estendido de torturas até a morte promoviam e reafirmavam o poder do monarca sobre os súditos. A punição não tinha como correspondência direta a ideia do delito, e nem produzia a correlação entre sujeito e correção. O suplício tinha a soberania monárquica como centro e não a defesa da sociedade, tampouco a reforma do delinquente (FOUCAULT, 2013).

Poder e punição se entrelaçam. No âmbito das ilegalidades, nos diferentes regimes, cada grupo social possui os seus ilegalismos e estes são tolerados pelas classes dirigentes à medida que alimentam o poder (FOUCAULT, 2013). Nos países europeus, embora de forma heterogênea, durante o século XVIII, com o desenvolvimento do capitalismo industrial e a reestruturação das ilegalidades, formam-se novos mecanismos de repressão e punição que se estendem para todo o corpo social. Uma economia da punição que consiste “não em punir menos, mas punir melhor” (FOUCAULT, 2013, p. 70):

(...) e essa grande reestruturação das ilegalidades se traduzirá até por uma especialização dos circuitos judiciais, para as ilegalidades de bens – para o roubo – os tribunais ordinários e os castigos; para as ilegalidades de direitos – fraudes, evasões fiscais, operações comerciais irregulares – jurisdições especiais com transações, acomodações, multas atenuadas, etc. A burguesia se reserva o campo fecundo das ilegalidades dos direitos. E, ao mesmo tempo em que essa reparação se realiza, afirma-se a necessidade de uma vigilância constante que se faça essencialmente sobre essa ilegalidade dos bens (FOUCAULT, 2013, p. 95).

Há, portanto, uma reforma do sistema penal para controlar e reprimir as ilegalidades assim concebidas no referido sistema produtivo. Institui-se um código onde se especifica as ilegalidades e fixam-se as penas correspondentes. No jogo das representações, a ideia de delito deveria suscitar inevitavelmente a correspondência da pena, como uma consequência natural, de modo que “a punição não apareça como efeito arbitrário de um poder humano” (FOUCAULT, 2013, p. 110).

É importante dizer que, nessa época, os castigos físicos ainda compunham as penalidades, a diferença desta razão punitiva quando comparada à do Antigo Regime

reside justamente na correspondência entre crime e castigo. Assim, para os ladrões, o confisco, para os assassinos, a pena de morte. O corpo supliciado e marcado pelo e para o poder do soberano, agora é visto em sua utilidade produtiva. Disto decorre que a maioria das penas propostas pelos reformadores apresentava uma sentença em que as forças do corpo do prisioneiro pudessem ser empregadas em obras públicas, assim a funcionalidade da prisão era vista pelos teóricos como local de confinamento para os criminosos que atentassem contra a liberdade (FOUCAULT, 2003a; 2013).

Contudo, no decorrer do século XVIII, início do século XIX, as sociedades industriais desviaram-se destas reelaborações teóricas e priorizaram a prisão. A despeito do proposto pelos reformistas, a prisão tornou-se a penalidade para todos os delitos, e o tempo do aprisionamento emerge como um dos fatores de diferenciação para cada infração. Rasphuis de Amsterdam, inaugurada tempos antes, em 1596, destinada a mendigos e jovens malfeitores, foi o modelo penitenciário que norteou a abertura de novas prisões pelo mundo. E trazia como princípio a correção do indivíduo e o treinamento do corpo para o gosto pelo trabalho (FOUCAULT, 2013).

Rasphuis de Amsterdam destaca-se por ser a instituição que articula confinamento e regeneração, ou seja, o aprisionamento tem por finalidade mais a produção de condutas do que a exclusão do meio social. Michael Foucault opõe a noção de reclusão à de sequestro e sublinha que, se a primeira fazia-se hegemônica no século XVIII tendo como princípio a exclusão e a produção da marginalidade, a segunda se faz presente no século XIX anunciando-se com a finalidade de inclusão e normalização. (FOUCAULT, 2002). Vejamos as palavras do autor:

A primeira função do sequestro era extrair o tempo, fazendo com que o tempo dos homens, o tempo de sua vida, se transformassem em tempo de trabalho. Sua segunda função consiste em fazer com que o corpo dos homens se torne força de trabalho. A função de transformação do corpo em força de trabalho responde à função de transformação do tempo em tempo de trabalho. (FOUCAULT, 2002. p. 119).

Nesse sentido, a finalidade da sentença não tem como fim exclusivo a expiação da culpa, pois, trata-se, sobretudo, da inserção do indivíduo em técnicas de aferição e prescrição da normalização, de modo que se opera a diferença entre infrator e delinquente, visto que o primeiro é concebido tendo em vista as relações estabelecidas com a lei, entendendo-se as formas de adesão ou rompimento com o campo legal como fruto da vontade consciente do indivíduo. Já a delinquência é circunscrita em aparatos

que buscam a verificação e controle da relação do criminoso com o crime, ou seja, os exames recaem sobre a alma do indivíduo, na busca da condução de seus “(..) instintos, pulsões, tendências, temperamento (...)” (FOUCAULT, 2013, p. 239).

Postula-se, assim, o caráter corretivo da penitenciária e a subsequente recolocação do indivíduo na sociedade. Para o efeito re-classificatório, opera-se na distribuição dos indivíduos no interior das instituições de acordo com “sexo, personalidade e o grau de perversão do delinquente” (FOUCAULT, 2013, p. 255). Para o exame do grau de regeneração, as penas são moduladas em regime progressivo, em que se estabelece desde a localização da cela, o regime de semiliberdade e a liberdade condicional.

O controle técnico é exercido por assistentes sociais, psicólogos, médicos e pedagogos. Para tanto, a vigilância deve incorrer sobre as unidades dos corpos, cuidando para que o processo individualizante assegure as intervenções disciplinares, produza a utilidade e a docilidade dos corpos, e, do mesmo modo, impeça a produção de uma coletividade intramuros. A esse conjunto de técnicas Foucault chama de *disciplinas* (FOUCAULT, 2013).

Essa forma prisão - originada em tempos anteriores ao seu centralismo no sistema penal, uma vez que ela já estava presente de maneira “embrionária” nas instituições que se debruçavam no controle e aprendizagem sobre corpo, tais como a escola, fábrica e hospitais - espalhou-se pelos países europeus e também para a América como modelo central das penalidades (FOUCAULT, 2003; 2013).

Cumprir dizer que faz parte dessa economia do controle a diferenciação entre as relações de poder e as práticas de violência, ou seja, se a violência pode ser entendida como submissão obtida à força e como minimização das possibilidades de resistência, as relações de poder, por sua vez, dizem respeito aos modos de direcionamento da conduta do indivíduo/grupo:

O poder dobra – porque se autojustifica e negocia e, com isso legitima -, a violência quebra – porque se impõe por si mesma. (...) Uma relação de violência fecha todas as possibilidades enquanto uma relação de poder “se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que o outro (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Para tanto, um campo de atuação, um encontro de situações estratégicas se torna vital, uma vez que “(...) não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável (...)” (FOUCAULT, 2003, p. 232).

O poder disciplinar é a dimensão anátomo-política daquilo que Foucault denominou como biopoder, que por sua vez, opera maximizando a extração das forças nos processos individualizantes, sempre em conjunto com os dispositivos que têm como alvo a população, ou seja, a biopolítica. De todo modo, é o poder sobre a vida que configura os mecanismos de controle da modernidade, se no antigo regime a máxima do poder soberano poderia ser presumida na expressão “fazer morrer, deixar viver”, no final do século XVIII e início do século XIX, tem-se a máxima “fazer viver, deixar morrer”.

Ao que parece, a análise de Foucault sobre as técnicas disciplinares dirigidas aos sujeitos numa perspectiva individualizante possibilitou os estudos sobre as técnicas de regulação da população, conferindo, nesse sentido, ao Estado um lugar estratégico. Nas relações macropolíticas, a sexualidade, a reprodução, as taxas de natalidade, saúde, doença e urbanização aparecem como aspectos da realidade incidentes nos mecanismos de produção.

Isso posto, podemos inferir que as formas de poder não estão circunscritas em épocas claramente delineadas, ou seja, não se limitam a uma sucessão de eventos que teriam como natureza a substituição das técnicas anteriores por outras sucessoras. O que Foucault parece apontar é para as configurações em que se recombina as diversas tecnologias de poder, de modo que o poder regulatório, compreendido como *segurança*, não ocupou o lugar da soberania, ao contrário, as técnicas disciplinares e a biopolítica reconfiguraram o poder soberano em complexas teias de saber-poder.

Se o poder sobre a vida é o cerne dos dispositivos da modernidade, o racismo do Estado consiste em assegurar a sobrevivência de parcelas da população diante do extermínio de raças concebidas como inferiores: “(...) a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal) é o que vai deixar a vida em geral mais sadia (...)” (FOUCAULT, 1999, p. 305).

A morte, contudo, não se concretiza exclusivamente por meio da aniquilação física do corpo biológico, mas se realiza também nos processos que conferem à considerada raça inferior um status de sub-humanidade. É nesse ponto que nossa leitura de Achille Mbembe (2015) nos aproxima das técnicas de morte implicadas na ordem da produtividade capitalista.

Com ele, enfatizamos que o terror e a morte são intrínsecos à formação do Estado Moderno. Achille Mbembe (2015) assinala o advento da guilhotina na Revolução Francesa como a “democratização dos meios de eliminação dos inimigos do Estado”. Se a decapitação por meio deste instrumento, no antigo regime, estava destinada à execução dos membros da nobreza, um modo de atribuição que se articulava com a diferenciação social na lógica do espetáculo da morte, no contexto da Revolução Francesa passa a servir como aparato tecnológico de otimização do tempo para se “(...) eliminar um grande número de vítimas num espaço relativamente curto de tempo” (MBEMBE, 2015, p. 129).

A morte passa a ser inserida no desenvolvimento das tecnologias. Contudo, o que Mbembe pergunta é como a morte está inscrita na ordem do poder? E identifica na economia do biopoder a função do racismo, assinalando que tem como lugar a regulação da distribuição da morte. Assim, qualquer relato histórico do surgimento do terror moderno não pode se desviar do sistema colonial e da escravidão, uma vez que a escravatura pode ser considerada uma das primeiras instâncias da experimentação biopolítica. Isso, porque o sistema escravocrata impôs aos escravizados um regime de dominação e de mortificações contínuas e sistemáticas. No processo de aniquilação do status humano, a violência extrema se efetivava como um “elemento inserido na etiqueta, como chicotadas ou tirar a vida do escravo: um ato de capricho e pura destruição visando incutir o terror” (MBEMBE, 2015, p. 132):

(...) O escravo, por conseguinte, é mantido vivo, mas em “estado de injúria” em um mundo espectral de horrores, crueldade e profanidade intensos. O sentido violento da vida de um escravo se manifesta pela disposição de seu supervisor em se comportar de forma cruel e descontroladas, e no espetáculo da dor imposto ao corpo do escravo (MBEMBE, 2015, p. 131).

A “ocupação colonial” teve como característica a apropriação geográfica do território ocupado. Nesse sentido, a demarcação e fragmentação do território implicaram também a reordenação de classificações hierárquicas sobre as pessoas. As produções de fronteiras e confinamentos abarcaram conjuntamente os significados das relações sociais. “O espaço, era, portanto, a matéria-prima da soberania e da violência que sustentava (...)” (MBEMBE, 2015, p. 135).

É inerente ao desenvolvimento do capitalismo ocidental dos séculos XVII – XVIII o massacre, a carnificina e o genocídio. De modo que se postula “(...) o papel da violência organizada como agente histórico determinante”, em que a tecnologia da

morte está intimamente relacionada “(...) à implantação e universalização de estruturas econômicas específicas (...)” (MOORE, 2007, p. 160-161).

No espectro colonialista, as fazendas podem ser concebidas como “estrutura jurídica-política” (MBEMBE, 2015). No Brasil, os castigos físicos, como os açoites, ocorriam em seu interior e também em praças públicas. A partir de 1829, essas práticas foram transferidas para o Calabouço, mantendo-se, portanto, os açoites públicos contra os capoeiras e os condenados pelo júri do império (KORNER, 2016).

Por isso, faz-se necessário considerar as diferenças entre o “suplício” praticado aqui com aquele exercido na Europa. No caso escravista, os castigos corporais não objetivavam a alimentação do poder do monarca, e nem previam a marcação pública de um criminoso, era antes uma técnica de extração da força de trabalho dos negros escravizados e manutenção da ordem. A submissão era obtida pela brutalidade, pela violência, a produtividade, contudo, não era adquirida por uma introjeção da norma, mas sim pela ameaça de ter a integridade física violada ou mesmo a morte (KOERNER, 2001; 2006).

As técnicas da disciplina escravista têm o sentido utilitário da dominação, o cálculo dos prazeres e dores, o cuidado com os arranjos espaciais tendo em vista a maximização da produtividade que possa ser extraída dos corpos. Porém, as táticas para “ganhar a alma” dos escravos têm efeitos limitados e poucos confiáveis, o que impõe importantes adaptações das técnicas, pois a obediência dos trabalhadores não se automatiza jamais (...) (KOERNER, 2001, p. 229).

Os estudos sobre o processo de transição da ordem econômica escravista para a sociedade de classes, identificam que, já no início do século XIX, havia a preocupação em disciplinar os negros e índios para a inserção nas novas relações produtivas, posicionando-os, contudo, como trabalhadores a serviço do capital (AZEVEDO, 1987).

Nos projetos de moralização dos negros, destaca-se, ainda no século XVIII, os escritos do padre Manuel Ribeiro da Rocha. A autora Célia M. Azevedo (1987) assinala que ele se afigura entre os primeiros autores a sistematizar as orientações para o devido preparo da inserção do negro escravizado nas relações classistas. Nesse contexto de violência e brutalidade, o paternalismo coloca-se como uma prática estratégica, uma vez que busca colocar o senhor como aquele que, diante da obediência do súdito, concede-lhe o favor de suspender os castigos físicos. (AZEVEDO, 1987; KOERNER, 2001). Abaixo, alguns escritos do referido padre registrado na obra de Azevedo (1987):

1. tempo - o castigo não pode ser ministrado imediatamente ao delito; antes é preciso esperar que “os espíritos sosseguem”, pois (...) desordenada a correção, em vez de ser a que Deus manda, fica sendo a que o demônio influi”; 2. causa – o castigo só ocorre com motivo (...) 3. qualidade - o castigo tem limites e “não deve passar da palmatória, disciplina, cipó e prisão (...)” (AZEVEDO, 1987, p. 55).

No percurso da sociedade escravista para a sociedade de classes, as formas europeias de “civilização moderna” apresentavam forte impacto entre as classes dominantes. Pan-Europa é o nome oferecido por Muniz Sodré para pensarmos um “sistema mundo cultural, um sistema de decisões universalistas etnicamente orientado” e que se afigura desde o século XV como forma civilizatória universal, incluindo-se nessa lógica os Estados Unidos (SODRÉ, 2012, p. 20).

Portanto, a partir dos rearranjos dos sistemas produtivos, o colonialismo produziu uma burguesia nacional ávida a ocupar o lugar dos privilégios de colono. A burguesia dos países colonizados assumem a tarefa de intermediárias entre a burguesia ocidental e a exploração (FANON, 1979). Fanon nos fala do mundo colonizado como maniqueísta e dicotômico, fronteira exposta, patrulhada pelas forças policiais e militares que “(...) por sua presença imediata, por suas intervenções diretas e frequentes, mantêm contacto com o colonizado e o aconselham, a coronhadas (...)” (FANON, 1979. p. 28).

Do lado de cá da fronteira, tem-se, no decorrer do século XIX, a articulação da forma penal instituída pelo Estado com as formas de subalternização comuns ao regime escravocrata. O novo Estado consolidava-se por meio de aliança entre elites políticas regionais, funcionários do Estado, comerciantes e proprietários em torno da preservação e do reordenamento das relações escravistas no quadro de uma ordem nacional (KOERNER, 2001).

Nesse ponto, é fundamental ressaltar que, para além das conhecidas pressões advindas da Inglaterra para o fim do sistema escravocrata, têm-se, nas terras do Novo Mundo, as constantes insurreições dos negros escravizados, tais como a formação dos quilombos e os assassinatos de senhores e seus familiares. Ao estudar os Anais da Assembleia Legislativa provincial de São Paulo dos anos de 1870 a 1880, Azevedo (1987) nos oferece uma leitura dos posicionamentos em disputa acerca do contingente negro no período pré-abolição, e pode-se daí sublinhar os embates acerca da necessária moralização dos negros e mestiços para a submissão ao trabalho na emergente sociedade de classe.

O medo, a insegurança e o terror das elites dominantes frente às constantes notícias das crescentes subversões, rebeliões e ataques realizados pelos negros contra as famílias de proprietários impactavam as propostas na casa legislativa. Entre as medidas que objetivavam maior controle sobre esta população, promulgou-se o aumento do imposto sobre o tráfico negreiro no interior da província de São Paulo com intuito de inibir a entrada de mais negros em terras paulistas e dificultar sua predominância frente às elites brancas (AZEVEDO, 1987).

Nesse contexto, as disputas acerca da utilidade econômica da população negra e mestiça corriam em torno da determinação causal da inferioridade atribuída à raça negra, ou seja, se era ela de origem sociocultural ou decorria da constituição biológica. Para os defensores da primeira ideia, a produção de uma útil sociabilidade dos negros era creditada via a educação para o trabalho e o aparato jurídico policial. Por sua vez, os denominados imigrantistas, comungavam de teorias raciais e apontava como solução para a modernização da sociedade a adoção de medidas de incentivo à imigração de povos de raça branca (AZEVEDO, 1987).

Esses embates transcorrem na construção das proposições para a formação do Estado-Nação. Assim, em conjunto com os rearranjos do sistema produtivo, havia a preocupação com a produção da identidade nacional. Na província de São Paulo, o racismo científico ganha força no contexto das lutas entre os negros e os grandes proprietários escravocratas, de modo que, diante da inevitabilidade da assinatura da abolição da escravidão, os projetos imigrantistas avançam com o objetivo de livrar a nação das mazelas de uma raça inferior rumando para a regulação da vinda em massa de uma população branca. Logo, apostava-se que a regeneração racial se daria por, pelo menos, duas vias: a miscigenação racial e o exemplo educativo da presença dos imigrantes de raça mais evoluída (AZEVEDO, 1987).

Deste modo, por caminhos diversos e por vezes conflitantes, as ações políticas de imigrantistas e abolicionistas acabaram por se completar, os primeiros substituindo negros por brancos em atividades rurais e urbanas (ao menos, as mais valorizadas socialmente e melhor remuneradas), e os segundos contribuindo para concretizar em parte as antigas proposições emancipacionistas de controle social e sujeição do negro livre aos interesses do grande proprietário (AZEVEDO, 1987, p. 257).

No final do século XIX e início do século XX, com o advento de novas relações de trabalho, o projeto de modernização teve no ideal de branqueamento uma sinonímia à concepção de progresso. Excluídos das inserções aos novos postos de trabalho no

âmbito de uma urbanização crescente, forma-se, nas ruas, um contingente de negros alforriados e imigrantes que, por algum motivo, estavam excluídos das colônias de origem (JACINTO, 2008).

Na virada do século, com o crescimento industrial, houve no Brasil intenso fluxo migratório para as áreas urbanas. Em São Paulo, por exemplo, de 1880 a 1924, teve-se um intenso crescimento populacional. O medo que culminou na política de imigração trouxe, em 30 anos para o Brasil, um contingente de 3,99 milhões de europeus, número muito próximo ao dos africanos trazidos em aproximadamente trezentos anos (AZEVEDO, 1987; BENTO, 2002).

Para sustentar o crescimento industrial, o aumento do aparato policial concretizou-se como um dos serviços estratégicos para o novo ordenamento em curso. O encarceramento, como técnica de poder do sistema produtivo, operou estrategicamente na distinção entre virtude e vício. Nos relatórios policiais de 1904 a 1906, a apreensão de menores de 20 anos de idade se deu por condutas dissonantes da disciplina necessária para o trabalho nas indústrias: 40,5% por desordem ou arruaça, 20% por vadiagem e 17% por embriaguez (FAUSTO, 2001).

O cárcere passou a ocupar a forma central da punição no final do século XIX. É preciso salientar que o Panóptico de Bentham serviu como modelo para a instauração do *cárcere-centrismo* (MOTTA, 2011). Trata-se de uma máquina, uma estrutura arquitetônica em formato de anel com uma torre no centro a possibilitar a distribuição dos indivíduos de modo a submetê-los à vigilância permanente, com um olho no centro da torre, que olha sem ser visto, e tem por finalidade a inspeção sobre os internados de maneira a favorecer a individualidade dos exames, colocando todos, e cada um, sob total vigilância (FOUCAULT, 2013):

O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e se suprimem as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha (FOUCAULT, 2013, p. 195).

Inicia-se, assim, a construção da Casa de Correção da Corte, projetada por uma sociedade inglesa que atuava na melhoria das prisões a partir do modelo acima referido. Inaugurada no início da década de 1850, no Rio de Janeiro, foi o ponto de irradiação do

sistema penitenciário para todo o território, e trazia em seu anexo o depósito para os africanos livres e o Instituto dos Menores Artesãos (KORNER, 2016).

Porém, conforme relatórios de comissões inspetoras da época, o projeto arquitetônico e a aglomeração dos prisioneiros dificultavam a pretendida vigilância, situação bastante comum nas demais prisões do país (MOTTA, 2011). Além disso, as condições no interior dos cárceres produziam um alto índice de mortalidade entre os prisioneiros. Ademais, se registrou a impossibilidade de sobrevivência no cumprimento de uma pena superior a dez anos de reclusão, e os poucos sobreviventes a este tempo de confinamento saíam de tal modo debilitados que eram considerados incapazes de participação na vida social e produtiva (KORNER, 2016).

Apesar do distanciamento do panóptico e da heterogeneidade dos prisioneiros no que diz respeito aos delitos, havia uma distribuição interna regida pela hierarquização social desde as primeiras práticas de aprisionamento. Aos negros, os piores lugares, os mais quentes e insalubres. Abaixo, podemos ler um trecho do Relatório de 1834 da Comissão de Inspeção da Cadeia Pública de São Paulo, que expressa as noções sobre raça e punição no sistema penal emergente:

[...] a condição diferente de hierarquia social determina a situação igualmente diferenciada sob a qual estarão submetidos os indivíduos no cárcere [...] a diversidade de educações, e índoles, as mesmas penas diversificam no seu efeito (...) por exemplo, a um homem de educação que teve a desgraça de cometer um crime, é muito mais sensível a pena de prisão simples, do que os pretos, por gênio preguiçosos, e sem princípios de pundonor (...) (KOERNER, 2001, p. 237).

Ao considerar a estreita relação possibilitada entre os detentos adultos com os “menores”, a comissão inspetora prescreve desde então a “necessidade de criação de uma colônia correcional destinada exclusivamente à infância culpada” (MOTTA, 2011, p. 131), tendo como premissa o fato de o jovem “obrar com discernimento”, como concepção legitimadora para as internações. Desenha-se então o plano de colônias correccionais no Brasil, com o anúncio de ofertar aos “menores” uma educação intelectual, religiosa e profissional. Para tanto, recorreu-se às experiências europeias, com especial atenção aos modelos franceses, com destaque para Mettray, penitenciária destinada aos jovens que, conforme Foucault, reunia em uma só estrutura as disciplinas militares, médicas, penais, produtivas e escolares (MOTTA, 2011).

A contenção era responsabilidade da polícia que, conforme Foucault, é a “irmã gêmea do panóptico”, e a chibata era utilizada para os castigos físicos, expondo a

tradição escravagista da ordem dominante. Ao capelão, cabia oferecer oficinas instrutivas e “(...) se impõe a presença permanente dos vigilantes no interior de cada edifício, a qual é indissociável da exibição – e utilização – de seus instrumentos de violência, considerados o único meio de obter a obediência dos prisioneiros” (KOERNER, 2001, p. 217).

O que é preciso destacar é o lugar do encarceramento dos jovens na emergência de uma sociedade classista. É possível inferir que o aprisionamento para a submissão ao trabalho iniciou-se pela captura das crianças e jovens. Instituições como o Instituto de Educandos Artífices (1874) e o Novo Mundo e D. Ana Rosa (1877) (AZEVEDO, 1987) tiveram por objetivo acostumá-los, desde a tenra idade, à exploração do trabalho de jovens de famílias pobres e os que estavam em situação de rua, todos eram tratados como prisioneiros. (MOTTA, 2011).

Nesse rumo, a internação das crianças e jovens afigurava-se como a oferta de um direito concedido. A criação do Instituto de Menores Artesãos anunciava o objetivo de ofertar a educação para um grande número de “menores”, que, segundo os relatórios, por falta de meios ou por descuido dos pais, estavam destinados à vagabundagem, aos vícios e crimes, companheiros inseparáveis da ociosidade. Presumia-se que, se os governos não lhes proporcionassem “as lições de moral, o batismo do trabalho e um tratamento que os pudesse tornar para o futuro homens honestos e prestativos”, juntos protagonizariam o perigo das ruas (MOTTA, 2011, p. 131).

Contudo, os relatórios redigidos pelas comissões inspetoras apontaram que a persistente proximidade com a detenção de adultos e a heterogeneidade dos meninos ali confinados colocava em dúvida a finalidade do Instituto. Os menores poderiam ser levados pelos pais ou tutores que buscavam garantir a formação para o trabalho, ou como já dito, pela polícia. Avaliava-se, assim, que a indisciplina e as fugas registradas no instituto, fundamentado no oferecimento de direitos, nada tinha a ver com as práticas institucionais, pois afirmava-se que eram motivadas pela presença da denominada “parte gangrenada do corpo” (MOTTA, 2011). Vejamos o relato abaixo:

O menor José d’Araujo, de Santo Antonio das Queimadas, recolhido à casa de correção até completar dezessete anos (artigo 13 do código penal do império), por haver, na idade de nove para dez anos, assassinado o próprio pai, obrando com discernimento. (...). Este menino, que já era órfão de mãe, morta de parto, vivia com mais cinco irmãos em companhia do pai que, sendo pobre, com eles se ocupava na pequena lavoura de que subsistiam. Nem ele, nem os irmãos, haviam recebido instrução de espécie alguma. Transferido para esta cidade, foi colocado na penitenciária para aprender o

ofício de sapateiro. O tratamento moral que devia receber naquele meio já produziu todos os seus efeitos naturais e lógicos, e a obra está completa. O criminoso tem dezoito anos, é ladrão, pederasta passivo, jogador, bêbado, um ser completamente desmoralizado, enfim, um incorrigível temível (...). Resolvi-me a completar o estudo deste criminoso. É um pardo em que os caracteres do mulato e do mameluco estão bem combinados (RODRIGUES, 1938, p. 89).

O texto acima é de Raymundo Nina Rodrigues, médico, professor e diretor da faculdade de medicina da Bahia, colunista e antropólogo brasileiro do final do século XIX, fundador da antropologia criminal brasileira e que teve um importante papel na medicina legal no país. Membro honorário da Academia Nacional de Medicina do Rio de Janeiro e membro estrangeiro da Société Médico Psychologique de Paris, apresenta nas primeiras páginas de sua obra intitulada “As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil”, com a primeira edição em 1894, uma dedicatória aos líderes da Escola Positivista Criminalista, Cesare Lombroso, Enrico Ferri e Garofalo, evidenciando a filiação filosófica de um prestigiado discurso sobre as questões da criminalidade, da delinquência, da periculosidade juvenil e das relações raciais que estão presentes na racionalidade punitiva do país.

É nesse contexto que situamos a primeira etapa das políticas de menoriza  o dos jovens negros e pobres. Datada do século XIX até as duas primeiras décadas do século XX, especifica-se por apresentar um caráter penal indiferenciado³² daquela destinada aos adultos. Pessoas em faixa etária não considerada a de adulto, mas que “obravam com discernimento”, poderiam ser encaminhadas às casas de correção junto com os adultos, a diferença residia no tempo de aprisionamento, pois se aplicava a pena reduzida em um terço em relação às punições aplicadas aos considerados adultos. (GARCIA, 2006).

No entanto, a partir das duas primeiras décadas do século XX, promulga-se o Código de Menores, que para além da categorização jurídica destinada à internac  o de segmentos da população menor de 18 anos, tem o significado sócio-racial do termo para marcar jovens e crianças situados em condições de pobreza, assim internavam-se os jovens delinquentes e os abandonados. A política de encarceramento passa a ser gerida

³² A imputabilidade dava-se tendo como pressuposto a aferição do discernimento das crianças e jovens frente aos atos significados como crimes e contravenção penal: “Art. 10. Também não se julgarão criminosos: 1  Os menores de quatorze anos. [...] Art. 13. Se se provar que os menores de quatorze anos, que tiverem cometido crimes, obraram com discernimento, deverão ser recolhidos às casas de correção, pelo tempo que ao Juiz parecer, com tanto que o recolhimento não exceda à idade de dezessete anos.” No código penal do Brasil República. “Art. 27. Não são criminosos: § 1  Os menores de 9 anos completos; § 2  Os maiores de 9 e menores de 14, que obrarem sem discernimento;”.

pelo governo federal via Ministério da Justiça, por meio do Serviço de Assistência ao Menor (SAM) (BOEIRA, 2014; LOPES, 2006).

No período de 1940 a 1970, tem-se o crescimento urbano e a intensificação da desigualdade econômica no país. A formação dos bolsões de pobreza e de áreas periféricas desprovidas de serviços básicos confluem para a ideia de marginalidade para os territórios geográficos e seus habitantes. Ao Estado, coube a captura dos menores, e estes eram internados em instituições privadas mantidas com o repasse de verbas públicas. Todavia, as práticas institucionais estavam longe de alcançar as promessas anunciadas de disciplinamento, sendo que essas instituições eram reconhecidas pela opinião pública como “universidade do crime”, ambiente infernal marcado pela violência, maus tratos, abusos sexuais e corrupções do corpo administrativo (OLIVEIRA, 2001).

Com o golpe de 1964 e a Doutrina da Segurança Nacional, tem-se a extinção do SAM e a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). A partir disso instituem-se as FEBEM’S - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - e promulgam-se as *Diretrizes e Normas Para a Aplicação da Política do Bem-Estar do Menor*. Vejamos abaixo um trecho deste documento:

A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor assume, no entanto, como seu campo de trabalho, aquelas faixas populacionais que não são atingidas pelos esforços correntes de criação de condições de bem-estar, ou porque não se conta com recursos que permitam cobrir de necessidades de todas as camadas populacionais; ou porque, por carências de ordem sócio-econômico-cultural, muitos grupos populacionais não tem possibilidades de se beneficiar das condições porventura postas à sua disposição, ou de criar as condições de seu cargo. O Campo de trabalho da Fundação se define, assim, como a faixa populacional, cuja parcela de indivíduos de menor idade, está sujeita a um processo de marginalização, entendendo-se por marginalização do menor, o seu afastamento progressivo, de um processo normal de desenvolvimento e promoção humana, até a condição de abandono, exploração ou conduta anti-social³³.

Entretanto, em São Paulo, a FEBEM caracterizou-se pelos grandes complexos de internação superlotados de crianças e jovens sentenciados como abandonados ou como infratores e pelas constantes rebeliões. As denúncias envolvendo torturas e maus tratos marcaram a trajetória da FEBEM (OLIVEIRA, 2001). Contrariamente ao enunciado pelo discurso oficial, o período da ditadura militar intensificou as práticas

³³ Ver documentação: BRASIL, Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. *Diretrizes e Normas para Aplicação da Política do Bem-Estar do Menor* Rio de Janeiro: Coordenadoria de Comunicação Social, 1966, p. 15.

coercitivas e de opressão, registrando-se, nesse período, o aumento de ocorrências de ex-internos no âmbito da criminalização. Essa é a fase de institucionalização, assim reconhecida por Silva (1997), notadamente por conferir à violência um lugar central nas relações apreendidas pela população ali internada.

A partir da abertura política, no início da década de 1990, tem-se a extinção do Código de Menor e promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Promulgação que é reconhecida como um marcador paradigmático da Política da Doutrina de Proteção Integral, em que se destaca o reconhecimento de crianças e jovens como sujeitos de direito. Nesse contexto, destaca-se a diferenciação jurídica entre infratores e abandonados, cabendo a FEBEM a ressocialização dos jovens considerados perigosos (LOPES, 2006).

Todavia, as práticas institucionais não sofreram de imediato as alterações requeridas pelo ECA. Durante a década de 1990, as práticas de violência, superlotação, rebeliões e fugas continuavam a marcar o lugar da instituição. No estado de São Paulo, no ano de 1999, registrou-se 1.332 fugas apenas no primeiro semestre, número duas vezes maior do que o registrado no mesmo período do ano anterior. Maria Cristina G. Vicentin (2005), em livro intitulado “A vida em Rebelião: jovens em conflito com a lei”, nos traz registros que evidenciam o espectro de terror no cotidiano da instituição. Abaixo a transcrição de uma carta de familiares de um menino internado destinada ao Ministério Público em 13/03/1999:

Douto julgador: Infelizmente nos fazemos portadores de notícias de maus-tratos a menores naquela filial do inferno que se chama Febem, a mesma onde está internado o menor J.[...]. A violência naquele subúrbio do além está inserta no ar. Basta o contacto com um menor para, em seus olhos, estampar-se a síndrome do medo. E, segundo informes do nosso constituído, são homens grandalhões que os vêm espancar. Nesse particular, ressaltando que nosso constituído é franzino, baixinho e novinho, e infelizmente sendo ele de cor negra, sobre ele desabam sem motivo, iras e rancores de que não conseguiu outra coisa para fazer na vida. Pasmem, Excia. que ocorridas as denúncias, fomos no sábado, dia 20/02/1999, imediatamente encontrar com o cliente e realmente estava mancando e com olhos cheios de terror e medo. Pior: corre o risco (que preferiu) de denunciar e, como represália dos seus algozes, ser novamente escorchado, surrado, humilhado e desmoralizado (PA apud VICENTIN, 2005, p 134)

Porém, ao que pese as práticas de violência e de terror, no estado de São Paulo a ingovernabilidade dos grandes complexos de internação estava evidente. Entre as sucessivas rebeliões ocorridas, a que estourou em outubro de 1999 guarda peculiaridades. Vicentin (2005) destaca a grande visibilidade conferida pelas mídias

sobre o espetáculo da violência que culminou no assassinato de quatro adolescentes, e feriu gravemente vários funcionários. Os desdobramentos daí advindos fizeram com que Mário Covas, então governador do estado, assumisse pessoalmente a direção da FEBEM. Abaixo, destacamos trechos da ação cautelar empreendida pelo Ministério Público após o ocorrido:

(...) Imagens divulgadas pelas redes de tevê em 12/13 de setembro próximo passado mostraram jovens despidos e subjugados sendo barbaramente espancados, situação conhecida como “repique” no jargão da Instituição e que já havia sido descrita pelos depoimentos colhidos pelo M. P como roteiro prévio de um filme de terror. Contudo, no dia 23/10 (sábado) nova rebelião iniciou-se, sendo que vários jovens foram espancados e torturados por outros internos diante da imprensa (...) dia 24/10 (domingo) quando iniciou-se novo levante dos internos, o qual se estendeu por todo o complexo até por volta das 17h do dia 25 marcando o mais trágico incidente da história da Febem (...) (PA apud VICENTIN, 2005, p. 136).

Na virada do século, as denúncias contra a FEBEM persistiam, e no primeiro semestre de 2005, registraram-se trinta e cinco rebeliões. Em junho do mesmo ano, a presidência da instituição foi assumida pela secretária adjunta da Administração Penitenciária (SAP) que, entre as primeiras medidas tomadas, destaca a continuidade da parceria estabelecida entre o vice-presidente da FEBEM com a SAP. A cooperação consistiu na disponibilização do Grupo de Intervenção Rápida (GIR) para estabelecer o controle nos complexos da FEBEM.

Inicia-se, simultaneamente, o processo de descentralização das unidades e a municipalização das medidas socioeducativas em meio aberto. Argumenta-se que municipalização da Liberdade Assistida e da medida de Prestação de Serviço à Comunidade contribui para diminuir a taxa de internação nas unidades da FEBEM. Entre os fatores favoráveis estão a maior proximidade dos jovens com os familiares e a articulação dos projetos de vida nos territórios de origem.

Em 2006, implanta-se o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que consiste na especificação das diretrizes para a execução das medidas socioeducativas em âmbito nacional. Contudo, no mesmo ano, registrou-se ainda vinte e oito rebeliões. Frente à urgência em desativar os grandes complexos, havia a resistência dos municípios em aceitar a construção de novas unidades de internação nas cidades de São Paulo.

Com o apoio dos Tribunais de Justiça, abre-se o caminho para a construção dos novos projetos arquitetônicos e, em 22 de dezembro de 2006, anuncia-se à população o

nome Fundação CASA. Para além da desativação dos grandes complexos e a internação dos adolescentes em unidades menores e espalhadas por todo o Estado de São Paulo, anuncia-se as técnicas convocadas para o implante da ressocialização dimensionada em três setores: Pedagógico, Segurança e Disciplina e Saúde.

Os dados apresentados pelo Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo mostram que, durante o ano de 2013, os jovens autodeclarados negros compuseram mais que o dobro da população internada no Estado de São Paulo em comparação àqueles que se autoidentificaram como brancos³⁴, sendo 95% do sexo masculino. Ainda no mesmo documento, pode-se verificar que, de 2006 a 2013, o número de jovens internados aumentou em 111%, sendo o tráfico de drogas, seguido do roubo qualificado, os dois principais atos infracionais.

Do total de jovens internados, 84% estão na faixa etária entre 15 e 17 anos, contudo, no período citado, tem-se o crescimento de mais 200% da população entre 12 e 14 anos. Quanto à trajetória escolar, verifica-se que 93% estão em defasagem entre a série de última matrícula na escola e a idade. A capital paulista contém 33% dos jovens internados, seguida da região metropolitana com 15% e, em terceiro lugar, está a Divisão Regional de Campinas com 12%.

É patente o crescimento do aprisionamento no Brasil, tanto para o segmento juvenil quanto para a população adulta. Os noticiários exibem o nosso terceiro lugar no ranking de maior população carcerária do mundo³⁵. Entre as pessoas presas, 55% têm entre 18 e 29 anos, 95% são do sexo masculino, 64% são pessoas negras e 75% não concluíram o Ensino Médio.

Nesse contexto, Faustino (2010) aponta que a compreensão do “Estado Penal”, caracterizado pelo encarceramento em massa, não pode deduzir-se da leitura de um possível antídoto ancorado na ideia de “Estado de Direito”. O que ele assinala são as alianças históricas que articularam o desenvolvimento do capitalismo ao racismo no Brasil.

A produção de um aparato policial seletivo articula raça, gênero e classe gerando pelo menos dois efeitos: o rebaixamento do valor de mão de obra no mercado e a criminalização dos pobres. Este ponto é fundamental, porque Faustino (2010) compreende a produção da pobreza como condição para a vitalidade do capital,

³⁴ Disponível em: <<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/826.pdf>> Acesso em: 13 de Março de 2019

³⁵ Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-12/populacao-carceraria-do-brasil-sobe-de622202-para-726712-pessoas>> Acesso em 07 de Julho de 2019

portanto, questiona a ideia recorrente de “criminalização da pobreza” e sublinha que a criminalização se dá sobre os pobres. O que está em evidência é a institucionalização da violência contra segmentos específicos da população. Colonialismo, racismo e criminologia compõem a matriz fundadora das transações entre as elites econômicas e o estado brasileiro.

Dito isto, é possível inferir que as técnicas prisionais na contemporaneidade têm por objetivo mais a administração, a identificação, a classificação e o gerenciamento do infrator enquanto um agrupamento, do que as tecnologias de individualização que carregam o diagnóstico clínico, a culpabilidade, a moralidade e a transformação. Nas palavras dos autores “A tarefa é gerencial, não transformativa”. Não é a reforma do infrator que está em jogo e sim a gestão do crime, a administração dos grupos perigosos. (FEELEY; SIMON, 2012).

Estadísticas criminais têm feito parte do discurso do Estado por mais de 200 anos, mas o avanço dos métodos estatísticos permite a formulação de conceitos e estratégias que possibilitam traçar relações entre a estratégia penal e população. Gerações anteriores usaram estatísticas para mapear as respostas de grupos normativamente definidos à punição; hoje fala-se em “criminosos de alta incidência”, “criminosos de carreira” e outras categorias definidas pela própria distribuição (FEELEY; SIMON, 2012, p. 23).

O Estado Penal traz também em sua face o traço de sua incumbência assassina. A máxima “fazer viver, deixar morrer”, quando se trata dos jovens negros, guarda menos sentido do que afirmação de Mbembe: “Matar incorre em mirar com alta precisão” (MBEMBE, 2015, p. 137). No Brasil, declarações como “a polícia vai mirar na cabecinha e... fogo”³⁶ compõem a semântica do genocídio do povo negro.

Os dados do Atlas da Violência de 2017 afirmam a permanência do alvo: jovens da faixa etária entre 15 e 29 anos, negros, do sexo masculino e com baixa escolaridade. No período de 200 a 2015, o homicídio foi à causa de 57% das mortes dos jovens entre 15 e 19 anos, e 47% dos óbitos de rapazes entre 15 e 29 anos. A cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras.

³⁶ Frase proferida em entrevista ao jornal Estadão em novembro de 2018 por Wilson Witzel, ex juiz federal, eleito governador do Rio de Janeiro sobre a autorização para atiradores do estado abaterem quem esteja portando fuzil nas ruas. Questionado sobre os assassinatos de dois homens negros, um que portava um guarda-chuva e outro uma furadeira, respondeu que “quem atirou é um incompetente” e que vai preparar os agentes para agir em situações como essas. “Não estava preparado. Se fizer um curso de “sniper”, vai estar preparado para identificar quem está de guarda-chuva”. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/wilson-witzel-a-policia-vai-mirar-na-cabecinha-e-fogo/> Disponível em: <<https://www.almapreta.com/editorias/realidade/wilson-witzel-a-policia-vai-mirar-na-cabecinha-e-fogo>> Acessos em: ago/2019.

Num contexto no qual 318 mil jovens foram assassinados, só para ficarmos no período citado acima, não nos parece incoerente convocarmos para esse estudo o conceito de Necropoder de Achille Mbembe. O autor desenvolve esse conceito na análise do funcionamento do terror na “ocupação colonial tardia” em Gaza e na Cisjordânia. Nossa aproximação poderia sustentar-se nos estudos estatísticos sobre a morte, uma vez que, no Brasil, o número de mortes violentas é equiparável aos índices registrados em países em guerra, como a Síria, por exemplo.³⁷

Contudo, gostaríamos de destacar do texto de Mbembe (2015) algumas características do funcionamento do necropoder: a fragmentação territorial e as proibições de acesso, ou seja, as interdições sobre o movimento; a vigilância militarizada para garantir o controle, a separação e, sobretudo, a reclusão, comparando-se esses territórios ao “urbanismo estilhaçado”, que configura os subúrbios na contemporaneidade; o policiamento aéreo, que funciona também na reiteração simbólica da soberania vertical, colocando-a no topo³⁸, porém, de forma bastante articulada com os veículos terrestres equipados para matar, consolidando, assim, a tecnologia do massacre e a inabilitação total do inimigo.

Assim, no caminho que buscamos compreender a internação nos sistemas prisionais juvenis e a seletividade pautada na raça, mas também no gênero e na faixa etária, distancia-se nosso estilo metodológico da construção do que poderia ser um estudo de caso de uma determinada unidade, ou ainda a de compreendê-la como um fenômeno isolado, caracterizado exclusivamente por técnicas disciplinares. Falamos de uma instituição do Estado contemporâneo marcado pelo “hiperencarceramento”, ou seja, pautado pela seletividade penal tanto no que diz respeito ao recrutamento para dentro das instituições prisionais, como pela intensificação de punições sobre os jovens negros do sexo masculino (ADORNO, 1996; RIBEIRO, 1995). Acrescenta-se, aqui, as “formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte” (MBEMBE, 2015, p. 146).

Por fim, o aprisionamento, as técnicas penitenciárias, a vigilância, a violência, a disciplina e o gerenciamento de grupos compõem o sistema de internação de adolescentes. Os adolescentes são inimputáveis diante do sistema penal, mas são imputáveis em legislação específica. O ato infracional é conduta descrita como

³⁷ Disponível em <<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2018/02/22/intervencao-senado-votacao/>> Acesso em 07 de julho de 2019>

³⁸ Para essa comparação o autor cita Stephen Graham e Simon Marvin: *Splintering urbanismo: networked infrastructures, technological mobility and urban condition*. London: Routledge, 2001

contravenção legal, portanto é necessário reconhecer o caráter penal das medidas socioeducativas, pois “por serem restritivas de direitos, inclusive o da liberdade, terão sempre inocultável o caráter penal. Essa característica (penal especial) é indelével e, em antigas ou novas legislações, não pode ser disfarçada” (SILVA, 2010, p. 56).

2.1 Confinamento, Racismo e Juventudes.

É possível observar que os estudos sobre o hiperencarceramento tem destacado a dimensão estatística e o gerenciamento de agrupamentos populacionais. Esses estudos são fundamentais para compreendermos importantes características do Estado Penal. Tendo isso em vista, neste capítulo, a nossa proposta é apresentar as leituras que foram tecidas a partir do chão institucional, mediante os encontros ocorridos portões adentro das diferentes unidades da Divisão Regional de Campinas durante o período em que estive como trabalhadora da Fundação CASA.

A nosso ver, construir essas análises no campo da escrita significa anunciar a publicação do que poderia ser denominado por *caderno de campo* no seio da história oral, mas também se refere à impossibilidade de nos situar, na *prática educativa*, em um campo observacional neutro. Trata-se, na verdade, de uma relação entre a leitura do cotidiano e a leitura do texto-narrativa e textos acadêmicos. Práticas de leitura que, nesse caso, são indissociáveis da prática da escrita, de modo que a escrita se materializa, sobretudo, como intenção de reflexão do vivido.

Falamos de um chão institucional, que em sua pavimentação confere também uma forma, e esta nos remete não só a sua materialização arquitetural, mas às práticas que lhe servem de sustentação e que não se confinam a um espaço delimitado geometricamente e tão pouco se realizam em mecanismos sucessores distribuídos linearmente e progressivamente num tempo histórico. Referimo-nos, pois, aos mecanismos ativados no interior das unidades de internação.

Tendo isso em vista, o nosso olhar se voltará para o intramuros da Fundação CASA e os subsequentes mecanismos que são ativados para a preservação da ordem e da segurança no interior das unidades, bem como manifestarmos o reconhecimento das práticas de desobediências dos jovens internados como respostas aos jogos postos no cotidiano.

Sendo assim, precisamos esclarecer que, nos caminhos das leituras, as imagens do cotidiano evocaram ferramentas que pudessem nos auxiliar para a compreensão da

natureza da instituição em questão, de modo que, tendo reconhecido a inexistência da torre que olha sem ser vista, seria preciso nos perguntar sobre os mecanismos que tornam possível o controle no âmbito institucional. No limite, podemos considerar que os discursos oficiais qualificam a diminuição das rebeliões e motins como sinal de bom andamento das unidades e, portanto, como índice relevante do progresso atingido no atendimento socioeducativo a adolescentes privados de liberdade.

No primeiro contato com a instituição, minha chegada foi mediada por uma coordenadora do Setor Pedagógico. Ela deu-me boas vindas enquanto mexia aceleradamente em pilhas de papéis que estavam sobre a mesa, e convidou-me a seguir com ela unidade à dentro: *“vamos conhecer as salas de aula, os quartos, o pátio, os trabalhos... você vai ver que aqui a gente pode se sentir útil”*. Essa última frase, embora tenha soado de maneira um pouco arrebatada, produzia, é certo, um efeito lenitivo. Mas não só, ela indicava, sobretudo, uma sustentação consagrada no âmago da instituição:

É isso que é fascinante nas prisões: por uma vez o poder não se esconde, não se mascara, se mostra como tirania levada aos mais ínfimos detalhes, cinicamente ele próprio; ao mesmo tempo ele é puro, ele está inteiramente “justificado”, já que ele pode se formular inteiramente no interior de uma moral que enquadra seu exercício: sua tirania bruta aparece então como dominação serena do Bem sobre o Mal, da ordem sobre a desordem” (FOUCAULT, 1979, p. 73).

Caminhamos pelo corredor interno, passamos pela Enfermaria, pelo Setor Psicossocial, pela Sala do Dentista, pela Lavanderia, pelo Setor de Segurança e Disciplina e, por último, nos deparamos com uma grade que separava todos os ambientes até ali vistos, chamados conjuntamente de Espaço Administrativo, daqueles destinados às movimentações e permanência dos adolescentes, chamado pelo jargão institucional de “Pátio”.

Nesse trajeto, foi possível pensar nos suportes para as práticas de objetivação do sujeito em sistemas divisórios: o louco e o são, o criminoso e o menino do bem. As salas separadas por placas que indicavam os setores e suas respectivas especialidades faziam supor a produção de diagnósticos e prognósticos sobre a localização dos indivíduos nos processos normativos (FOUCAULT, 2011).

O trajeto pelo interior do prédio trazia a imagem daquilo que Foucault chamou de “estranho complexo científico-jurídico” (FOUCAULT, 2013, p. 23). A busca pelo ajustamento dos mecanismos de controle sobre o indivíduo parecia ganhar relevo num jogo em que a normatização e a lei buscavam não só o confinamento, mas também

medir o grau de periculosidade: “(...) significa que o indivíduo deve ser considerado pela sociedade ao nível de suas virtualidades e não ao nível de seus atos; não ao nível das infrações efetivas e uma lei efetiva, mas das virtualidades de comportamento que elas representam” (FOUCAULT, 2011, p. 85). Daí a necessidade de incluir no sistema penal a participação de outras esferas da sociedade que não só a judiciária, mas também a polícia, as instituições psicológicas, pedagógicas e médicas (FOUCAULT, 2011).

As marcas de confronto espalhavam-se por todo o trajeto. As paredes estavam sujas de fuligens e manchadas devido aos efeitos de fogo e fumaça. Havia ainda mesas e cadeiras quebradas. O cenário denunciava a invasão, a tomada do espaço. Atenta aos meus gestos, a mulher prosseguia: *“foi a rebelião que teve aqui, eles quebraram tudo!”* A rebelião referida havia ocorrido um mês antes de minha chegada, em seu relato ela enfatizou que o estrago maior foi direcionado ao Setor Psicossocial, pois haviam queimado todas as pastas que continham as análises de cada um dos adolescentes.

O “ataque” que degradou fisicamente as dependências do Setor Psicossocial não me pareceu aleatório, ao contrário, sugeriu ser uma resposta ao lugar simbólico que aquele setor cumpre na instituição. Vicentin (2005) conta-nos que, em uma rebelião ocorrida no Peru, uma psicóloga feita de refém teve sua língua cortada, e a autora reflete sobre a função que as ciências humanas têm ocupado na legitimação das desigualdades sociais com as produções psicopatologizantes sobre os sujeitos desvalidos e suas famílias, culpabilizando-os pelas mazelas sociais.

Ao longo dos meus dias de trabalho, pude reconhecer, no diálogo com os meninos, que era bastante comum a percepção de que os relatórios sobre o desempenho de cada um deles na medida socioeducativa era de responsabilidade das “*técnicas*”, ou seja, das psicólogas e assistentes sociais. Para eles, a decisão de envio do relatório ao judiciário solicitando a extinção da internação ou sua continuidade era, sobretudo, uma decisão deste setor. De modo que não estava claro para eles as especificidades do atendimento da psicóloga e sua diferença em relação às atribuições das assistentes sociais. Em suma, o que eles solicitavam era falar com uma “*técnica*”, qualquer uma delas.

Ainda sobre a ultima rebelião ocorrida naquela unidade, a coordenadora relatou que os adolescentes agrediram violentamente alguns internos, e que essas imagens renderam premiações na França para um cinegrafista brasileiro que capturou muitas das cenas: *“Aqui nós temos uma câmera da TV diretamente focada no pátio, eles veem tudo”*, referindo-se a uma filial da Rede Globo de televisão situada nas proximidades.

É sabido que as mídias cumprem uma função espetacular na divulgação da violência e na propagação do medo. No caso das rebeliões, o tratamento dado insere-se na lógica da identificação e nomeação da violência como constructo de segmentos populacionais específicos, pautados, sem dúvida, em aspectos raciais e classistas.

Oliveira (2001) registra os impactos que os noticiários televisivos sobre as rebeliões nas unidades de internação provocam nos adolescentes internados. O clima de êxtase e comemoração coletiva quando um deles é focado em plena ação, seja sobre os muros das unidades, ou com as *naifas* (facas) nas mãos ameaçando os reféns. E do mesmo modo, a decepção e as vaias se fazem presentes quando se exibem a entrada da tropa de choque e a rendição dos rebelados.

Cumpramos destacarmos que a exibição de episódios de agressões entre os adolescentes possibilita a afirmação e circulação da barbárie como traço cultural da denominada delinquência. O fato é que se a cooptação para dentro do sistema de internação opera por meio de categorias como gênero, raça e classe, é preciso atentar para a diversidade que coloca em xeque a pretendida homogeneidade atribuída aos denominados subgrupos. Salientamos que, apesar dos marcadores sociais que imprimem similitudes nas trajetórias de vida dos jovens, as subjetividades operam a partir de agenciamentos nem sempre previsíveis.

Uma vez efetuada a apreensão pelo aparato policial, tem-se a subsequente distribuição dos adolescentes executada por Sistemas Interno de Gerenciamento de perfis da Fundação CASA. Para além do que postula o parágrafo VI do Art. 24 do ECA sobre o “direito de permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsáveis”, sobrepõe-se o postulado no Art. 23 em que deve ser “obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade de infração”. No gerenciamento do *perfil* do adolescente, a reincidência ou primariedade, e a natureza do ato infracional são determinantes.

O fato é que esses dados não dão a conhecer aspectos importantes da história de vida dos jovens. Assim, não é incomum que adolescentes que estavam em condições de moradores de rua, dependência química em crack, com diagnósticos de transtornos psiquiátricos, com vivência em prostituição e aqueles mais conectados com os códigos de condutas atribuídos ao Primeiro Comando da Capital cumpram a medida de internação numa mesma unidade.

Moreira (2011) identifica que, a partir do ano 2000, diretrizes do Primeiro Comando da Capital (PCC) se fizeram evidentes no interior das unidades identificadas

por ele como dominadas pelos internos. O autor explicita essa penetração via duas esferas: o deslocamento de dirigentes institucionais da SAP para o comando da Fundação CASA nos níveis da presidência da Fundação CASA e nos postos de direção das unidades, bem como a constituição de lideranças entre os jovens identificados como *piloto* e *faxina*, formados pelas aprendizagens tecidas a partir de contatos com integrantes do PCC nos territórios extramuros institucionais, bem como pelas aprendizagens possibilitadas no cotidiano das internações.

A *disciplina*, a partir desta perspectiva, é concebida como ajustamento aos códigos de conduta do *Comando*³⁹. Assim, as relações entre os internos (tais como autorizações para represálias, a coibição de agressões, de furtos e estupros, bem como o envio para espaços de exclusão do convívio conhecidos como *seguro*), o trato entre eles e os funcionários e as prescrições adotadas nos dias de visita, como o asseio nas vestimentas, a postura nos gestos e a higiene no vocabulário, e autorização para a rebelião são determinadas pelas diretrizes atribuídas ao Comando (MOREIRA, 2011).

No diálogo com os interlocutores de sua pesquisa, Moreira (2011) conclui que o objetivo das lideranças é fazer valer o constructo disciplinar pelo bem-estar da *população*, denominação atribuída ao conjunto de internos que não exerce nenhuma função de destaque no interior das unidades. Daí a força da mensagem *Paz, Justiça, Liberdade e Igualdade*, que é reconhecida como a máxima do PCC.

Contudo, em nossa experiência pelas unidades da Divisão Regional de Campinas, gostaríamos de destacar alguns aspectos que nos ajudam a compreender os contextos em que a dominância das regras não está atestada pelas mãos dos adolescentes.

De fato, o que eu pude observar pelas unidades onde trabalhei é que há as penetrações de códigos de conduta que disputam com as normas legitimadas pela instituição, porém as maneiras como são apropriadas pelos adolescentes sugerem uma heterogeneidade de sentidos nos diferentes contextos. Recordo-me, por exemplo, de um menino que chegou nesta primeira unidade em que adentrei. Ele dentro de uma viatura de polícia, extremamente sujo e desesperado, gritava: “*aqui não senhor*”, (se referindo aos policiais), “*não deixa eu aqui não, aqui os moleque comeram*”, (estupraram), “*eu*”.

Ele havia sido um dos adolescentes que sofreu agressões na última rebelião e que, nos atendimentos médicos e psicológicos posteriores ao ocorrido, relatou detalhes

³⁹ Comando é também uma denominação de referência ao PCC

da rebelião e dos abusos que sofrera, incluindo a declaração dos nomes dos adolescentes envolvidos. Os depoimentos desse jovem foram utilizados nos trâmites jurídicos para a abertura de processos que culminaram em transferências de unidades e também para o sistema prisional adulto de adolescentes envolvidos. Ele, um menino de 15 anos, com a trajetória marcada entre a rua, abrigos e internações na Fundação CASA. Usuário de crack e autor de pequenos delitos pelo centro da cidade, tais como furto de celulares e bolsas de transeuntes.

A situação parecia insustentável, o corpo funcional entrou em estado de recusa em recebê-lo, e solicitava da Divisão Regional de Campinas a providência para a imediata transferência para outra unidade. No entanto, tal solicitação não foi atendida. O menino passou separado do convívio com os demais adolescentes por duas semanas. Estes últimos, por sua vez, transitavam pelo pátio em estado de tensão e alerta. Configurava-se, portanto, pelas mãos da institucionalidade, o *seguro*.

A presença do *seguro* é inerente à prisão, ela acirra a cisão entre presos e não presos: “(...) os ‘pilantras’ entre os presos é figura antiga do próprio estabelecimento de uma moralização agora no interior dos ‘sem moral’” (VINCENTIN, 2005, p. 157).

Parte dos funcionários sabia, pois, que tal procedimento, para além de não contribuir para o controle e segurança da unidade, tal como defendido por parcelas de agentes da instituição, tampouco possibilitava o cumprimento das diretrizes mínimas do ECA e do SINASE, tais como obrigatoriedade de frequentar a sala de aula, cursos profissionalizantes, atividades de arte e cultura e educação física. Abre-se, portanto, um campo de tensão entre os agentes da instituição.

A partir de diversas reuniões tensionadas pelos diferentes posicionamentos acerca da inserção do referido adolescente nas atividades próprias do sistema socioeducativo, decidiu-se, por força das normativas legais (ECA, SINASE e LDB), pela abertura do quarto de isolamento e garantia da participação nas atividades junto aos demais adolescentes. Porém, devido à discordância por parte dos funcionários, sobretudo os dos SGD, os mesmos atribuíram a responsabilidade pela integridade do jovem aos que adotaram a decisão pela convivência.

Em resumo, o trabalho a partir desse ponto foi pautado no diálogo com os adolescentes, principalmente com aqueles que evidenciavam maior influência sobre os demais. Nessas conversas, sublinhávamos as similitudes das condições vividas por eles tanto fora da instituição como no interior da mesma. Tais como violência policial, baixa renda, sofrimentos familiares como experiências de assassinatos e prisões na

família, conflitos com a escola e racismo. Em verdade, o que estava em jogo era o reconhecimento de uma humanidade colocada em comum no bojo de subcategoria.

A *igualdade*, para o menino em questão, havia sido negada por ter incorrido em delações, ou no *gíria* dos meninos, na *caguetagem*. Contudo, o mesmo rigor não recaía sobre aqueles que praticaram o estupro. O que pretendo destacar é que, se os códigos de conduta atribuídos ao PCC atravessam os muros institucionais, sua apreensão pode ser heterogênea, distorcida e mesmo contraditória, de modo que os “julgamentos” podem determinar sentenças excruciantes num jogo hierárquico, ainda que fundamentados pelas diretrizes do PCC, em que, não raras vezes, a violência é ativada como linguagem central.

Entretanto, nas unidades em que as regras prevalecentes são a da instituição, o campo das diferenças entre os jovens pode servir de espaço para o controle da dinâmica do cotidiano por parte do corpo funcional. As articulações para a dominância funcional operam na desarticulação das possibilidades de identificação solidária entre os adolescentes. Assim, convertem-se os adolescentes mais vulneráveis em “passarinhos” que cantam nas mãos dos funcionários em troca da garantia da integridade física, e instala-se entre eles um permanente estado de desconfiança e estigmatização.

A vulnerabilidade no contexto diz respeito aos poucos recursos que alguns jovens reúnem para garantirem-se no convívio com os demais. Informações sobre a trajetória infracional, a condição de serem portadores de doenças como HIV ou outras patologias sexualmente transmissíveis, experiência na prostituição, registros sobre a orientação sexual destoante da heteronormatividade são elementos que podem ser apropriados para configurar um adolescente como informante a serviço da instituição.

Num determinado quarto foram alojados seis adolescentes. Entre eles, havia os diagnosticados com transtorno psiquiátrico, como esquizofrenia, e outro com rebaixamento intelectual, e mais quatro que estavam em condição de rua no momento da apreensão. Um dos meninos que estava em condição de rua tinha, na ocasião, 14 anos; na pasta destinada à psicologia, registrava-se a informação de que ele se sustentava por meio de programas sexuais.

Esse menino, em uma ocasião no horário do almoço no refeitório, ofereceu, sem nenhum pudor e em voz alta, para outro adolescente a realização de sexo oral em troca do recebimento de mais uma sobremesa. A conduta acima é tida como grave, tanto para os jovens afinados com as diretrizes do *Comando* quanto para a instituição. Devido ao estado de tensão e revolta gerado entre os internos, de imediato foi necessária a retirada

dele do local. No mesmo quarto onde ele estava alojado foi interceptada por agentes institucionais uma carta de amor entre dois outros jovens. O remetente escrevia que estava apaixonado e muito preocupado com a possibilidade do outro ter ficado grávido, mas prometia que cuidaria dele e do bebê caso a criança viesse a nascer.

Concomitante ao trabalho de educação sexual, interdição dos desejos, reafirmação das normas da unidade e encaminhamentos médicos, o alojamento em questão ficou conhecido como o *quarto da viadagem*. O deslocamento para este alojamento servia como sanção desmoralizadora para os internos que, por critérios do SSG⁴⁰, fossem para lá “transferidos”.

O que se pode constatar é que a distribuição dos internos no interior dos espaços de internação transcorre alojada em técnicas de controle sobre as condutas requeridas pela instituição, a saber, a submissão, e por classificações que contribuem para a construção da carreira moral dos jovens que são ali submetidos.

Assim, se a passagem pelos setores do conjunto administrativo possibilitou o reconhecimento, no âmbito da instituição, daquilo que Foucault chamou de “complexo científico-jurídico”, a vivência entre este espaço e o pátio não anulou a observação de estratégias que operam menos na individualização do que em processos que colocam num mesmo jogo os estereótipos e os estigmas.

Sobre os estereótipos, compreendemos a concepção reduzida sobre um indivíduo ou grupo de pessoas a características limitadas que os desqualificam, tais como a qualidade do caráter, da moral, da inteligência e opiniões sobre gênero e sexualidade. A concepção estereotipada implica em preterir a individualidade e subsumir a pessoa a caracteres fixos que a ligam a subgrupos estigmatizados. Tanto o estereótipo quanto o estigma (e aqui nos referimos à concepção grega que remete aos sinais corporais) pressupõem um espaço relacional em que são ativadas as ações discriminatórias (GOFFMAN, 2008; SEYFERTH, 1993) e que, no limite, remetem o outro à sub-humanidade.

Durante todo o tempo de trabalho, me lembro de não mais do que uma dezena de meninos reconhecidamente brancos pela instituição. O espanto por parte das equipes era partilhado nos horários dos cafés, em encontros informais nos corredores dos Centros de

⁴⁰ Importante dizer que não há também uma homogeneidade de posicionamentos político-pedagógicos circunscritos por setores. É comum, inclusive, a atuação de agentes do setor de segurança e disciplina bastante afinada com o ECA e SINASE, bem como a atuação de pedagogos, psicólogos e assistentes sociais fundamentadas em concepções que privilegiam o caráter sancionatório das medidas socioeducativas.

Atendimento, em interrogativas admiradas: “*o que ele está fazendo aqui? Vocês viram aquele menino?*”, demarcando claramente a naturalização do internamento de jovens negros naquela instituição. E “mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa” (BENTO, 2015, p. 27).

Contudo, a questão do racismo nos intramuros era cotidianamente empurrada para a invisibilidade. Apesar das estatísticas publicadas pela própria instituição sobre o pertencimento racial dos jovens internados, eram comuns, entre funcionários de diferentes níveis hierárquicos, discursos negando a prevalência de jovens negros, ou seja, a ideia da mestiçagem parecia propor uma sintetização identitária em prol de um apagamento do elemento negro e, ao mesmo tempo, parecia produzir a tonificação à vendagem da justiça.

O racismo, então, não é meramente uma prática discriminatória de um indivíduo ou grupo sobre outros. Isso é apenas sua consequência. O racismo é, por assim dizer, um regime de signos que sobrecodifica todos os outros signos de seu sistema e remete a uma atitude contra o negro e a negra, ainda que a justificativa possa parecer “plausível”, “ética” ou “científica”. (OLIVEIRA, 2012, p. 36).

Essa é herança patente nos sistemas prisionais (mas não só). Nina Rodrigues (1938) defendeu que a relação com a criminalidade, sua aprovação ou pavor, tem como sustentação a evolução moral das raças. Ele afirmava que o código penal do Brasil Império e do Brasil República deveria explicitar em seus artigos a aplicação de penalidades distintas para as diferentes raças.

As diferenças entre negros e brancos estava compreendida numa linha evolutiva, linear, vertical e progressiva. No ponto mais baixo dessa escala estão os negros, raça inferior caracterizada por “impulsividade primitiva, fonte e origem de atos violentos e antissociais” (RODRIGUES, 1938, p. 30), e na ponta superior, a raça branca, evoluída “(...) com o aparecimento de motivos psíquicos de uma ordem moral mais elevada” (RODRIGUES, 1938, p. 30). Nesse contexto, a mestiçagem é, portanto, considerada degenerescência moral.

A inteligência é concebida como atributo biológico, portanto hereditário, transmitida no interior de cada raça, e que determina o grau de evolução cultural em cuja escala se situam os grupos raciais na sociedade. É inútil esperar que uma raça intelectual, moral e fisicamente inferior, adapte-se a uma civilização mais evoluída. O que está sublinhado é a impossibilidade de haver igualdade de direitos entre brancos e

negros, uma vez que as desigualdades são concebidas como consequências da adaptabilidade racial no curso da evolução social. Portanto, inútil o investimento de técnicas que visem a “ressocialização” dos negros.

No entanto, é de todo impossível precisar, estabelecer leis fatais e invariáveis à transmissão hereditária dos caracteres atávicos aos mestiços. (...) Mesmo nos mestiços mais disfarçados, naqueles em que o predomínio dos caracteres da raça superior parece definitiva e solidamente firmado, não é impossível revelar-se de um momento para o outro o fundo atávico do selvagem (...) (RODRIGUES, 1938, p. 39).

Raimundo Nina Rodrigues partilhou das concepções da escola Penal Positivista e entendeu que a criminalidade é constitutiva das raças inferiores devido à mentalidade primitiva e, portanto, determinada hereditariamente. A puberdade é o momento crucial, em que se revela o atavismo e anuncia-se a periculosidade dos indivíduos com descendência negra. Entra em questão a imputabilidade conferida aos considerados em faixa etária não adulta. A argumentação é de que as crianças das raças inferiores amadurecem mais rápido, mesmo que desprovidas de inteligência: “O menino negro é precoce, afirma Letourneau; muitas vezes excede ao menino branco da mesma idade; mas cedo seus progressos param: o fruto precoce aborta.” (RODRIGUES, 1938, p. 78).

A obra de Nina Rodrigues institui-se em um discurso que orientou os mecanismos institucionais, subsidiou o sistema de controle penal, e marca profundamente as práticas da punição no Brasil. Discurso operante e reatualizado nos dispositivos de racialidade, que Conforme Sueli Carneiro (2005, p. 127):

Considerando a descartabilidade social que caracteriza a situação do negro no pós-abolição, fundada na convicção de sua inaptidão para a sociedade disciplinar, a condição de incorrigível aparece como inerente ao ser negro, determinando as formas de controle e punição que sobre ele se exercerão bem como o estado de suspeição permanente em que será socialmente apreendido e as formas de normalização que lhe corresponderão a partir da atribuição de suspeição e incorrigibilidade (CARNEIRO, 2005, p. 127).

Caminhando com Sueli Carneiro em sua leitura de Foucault, temos que o *eu* hegemônico é produzido referenciado na razoabilidade, na normalidade e na vitalidade, uma vez que o Outro aparece na relação de afirmação deste Eu como o louco, o anormal, o criminoso, e signatário da morte. Nesse sentido, a racialidade traz, para a produção desta hegemonia, a cor da pele como atributo demarcador, sendo a brancura

inscrita no polo primeiro. Izildinha Baptista Nogueira, por sua vez, nos oferece a seguinte reflexão:

A “brancura” passa a ser parâmetro de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica, etc. Assim, o branco encarna todas as virtudes, a manifestação da razão, do espírito e das idéias: “eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a humanidade” (NOGUEIRA, 1998, p. 101-102).

Na contemporaneidade, é manifesta a reatualização desses discursos, uma vez que é possível verificar os manejos acerca dos estereótipos sobre a “masculinidade negra”, a hipersexualidade, a virilidade, a truculência, a inaptidão a intelectualidade, ou o rebaixamento cognitivo conferem a imobilidade social a um grupo concebido como homogêneo.

Pesquisas sobre o fracasso escolar de meninos negros têm registrado os modos como a estereotipia se desdobra em discriminações que incidem sobre a trajetória acadêmica deste segmento. Em síntese, os estudos apontam para as representações sociais materializados no campo avaliativo sobre a aprendizagem no sistema formal, bem como, sobre os jogos identitários vivificados na comunidade escolar nos espaços extraclasse, em que indisciplina, violência, truculência e inaptidão escolar se sobressaem (RIBEIRO; CARVALHO, 2004; ROSEMBERG, F.; PINTO, R. 1987).

Em meu primeiro contato com os adolescentes no interior de uma unidade de internação, não pude enxergar se não um agrupamento de meninos, vestidos com roupas idênticas (bermuda cinza, camiseta branca e chinelo), com o mesmo corte de cabelo (cabeça quase inteira raspada) e a maioria negros. Havia, ali, sem dúvida, um recrutamento para dentro daquele sistema que operava na categorização e articulação de raça, classe e gênero, como já dito.

Em uma das reuniões promovidas pela executiva da Fundação CASA sobre o eixo étnico-racial estavam presentes os representantes do programa das diferentes regionais. Uma das servidoras pediu a palavra para apresentar uma dúvida: “*o que fazer quando um adolescente de pele preta, muito escura, chega na hora de preencher a ficha de identificação e fala que é branco?*”. Em seguida, fez-se um coro de risadas e um falatório misturava-se com relatos de que essa é uma situação presente em várias unidades. Diante da seriedade da diretora técnica do programa, os risos começaram a ceder espaço para o constrangimento. Ela, então, respirou e disse: “*esse adolescente está em sofrimento*”.

A classificação racial no Brasil contemporâneo utiliza como padrão preferencial as características fenotípicas, dadas as significações sociais que incidem sobre as marcas corporais. Desde o final da década de 1980, muitos centros de estudos têm apresentado caracterizações demográficas em que as taxas de mortalidade, de fecundidade, de renda e escolarização são analisadas considerando-se as relações raciais (CARONE, 2002).

Ocorre que não há neutralidade na nomeação das cores, a autodeclaração é carregada tanto de preconceito e discriminação quanto da possibilidade de distanciamento e superação. Nesse sentido, o branqueamento pode ser compreendido como fenômeno intrínseco da hegemonia branca como ordem social. Se entre o século XIX e início do século XX a ideologia do branqueamento estava inscrita na “Onda Negra e o Medo Branco”, na contemporaneidade ela é posta como um problema dos negros, como fruto de paixões inferiores, como a inveja, a baixa autoestima e ausência de identidade positiva. (CARONE; PIZA; ROSEMBERG, 2002)

Dada à experiência no trabalho, pude presenciar os rituais que marcavam a configuração de diferentes adolescentes, marcados por trajetórias sociais semelhantes, em um interno da Fundação CASA. Todavia, consideramos importante registramos uma questão central entre as análises empreendidas por Michael Foucault ao olhar para as penitenciárias, daquelas referidas nos estudos de Evering Goffman, ao debruçar-se sobre o que denominou por Instituição Total:

Não procuro fazer a mesma coisa que Goffman. Ele se interessa pelo funcionamento de um certo tipo de instituição, a instituição total: o asilo, a escola, a prisão. De minha parte, procuro mostrar e analisar a relação que existe entre um conjunto de técnicas de poder: de formas políticas como o Estado e as formas sociais. O problema ao qual Goffman se prende é o da instituição mesma. O meu é da racionalização da gestão do indivíduo. Meu trabalho não tem como objetivo uma história das instituições ou uma história das ideias, mas a história da racionalidade, tal como ela opera nas instituições e na conduta das pessoas (FOUCAULT, 2001, p. 1409 *apud* MIRANDA, 2017, p. 389).

Nesse ponto, queremos nos ater ao “*problema da instituição mesma*”, com ênfase à questão de etapas que otram pela *mortificação do eu* dada a sua natureza manifesta no cotidiano intramuros.

Sobre o funcionamento comum nas unidades, pode-se destacar o complexo de grades que separam os compartimentos que decorrem entre o espaço administrativo e as dependências destinadas aos jovens. A passagem entre os diferentes espaços que vão dando acesso ao pátio é possibilitada mediante o trancamento da grade anterior antes da

abertura de uma grade posterior. A imagem que se tem nesses caminhos é a de estar circunscrita em uma sucessão de gaiolas, acompanhada sempre da sonoridade emitida pelo trancar dos cadeados.

Contudo, referimo-nos às barreiras impostas entre os internos e o mundo externo para além dos muros e grades, do controle dos horários e possibilidade de receber ou não as visitas desejadas por eles. O despojamento não corre, evidentemente, apenas por meio de ações restritivas, pois os processos de mortificação se dão nos atributos que a instituição imprime nos internos.

A porta de entrada na Fundação CASA se dá pelas Unidades de Internação Provisória (UIP), onde os adolescentes apreendidos poderão ficar por até 45 dias aguardando o resultado da sentença. Ao chegarem às UIPs iniciam-se os procedimentos: “(...) obter uma história de vida, tirar fotografia, pesar, tirar impressões digitais (...)”, retira-se os bens pessoais para que sejam posteriormente entregues, “(...) despir, dar banho, desinfetar, cortar os cabelos, distribuir roupas da instituição, dar instruções quanto às regras, designar um local para o internado” (GOFFMAN, 2013, p. 26).

(...) os bens pessoais de um indivíduo constituem uma parte importante dos materiais com os quais constrói um eu, mas como internado, a facilidade com que pode ser controlado pela administração tende a aumentar à medida que aumentam as restrições quanto a posse de bens materiais. (GOFFMAN, 2013, p. 73)

Goffman (2013) considera o momento de chegada do novato como uma despedida e também um novo começo. O novato será colocado à prova da suportabilidade da obediência e submissão. O indivíduo pode ser obrigado a manter o corpo em posição humilhante, pode ser obrigado a dar respostas verbais também humilhantes “(...) como por exemplo, dizendo ‘senhor’ a todo momento, e a obrigatoriedade de sempre muito (...) humildemente pedir algumas coisas pequenas, como um copo d’água ou permissão para usar o telefone” (GOFFMAN, 2013, p. 30).

Everson⁴¹, após ser sentenciado, chegou a uma unidade de internação bastante assustado e, como já havia passado pela Unidade de Internação Provisória (UIP), estava vestido com a bermuda cinza e a camiseta branca. As mãos estavam para traz e algemadas, a cabeça mantinha-se baixa, mas os olhos pareciam expressar curiosidade, atenção, medo. Foi levado pelo coordenador do SSG direto para a sala do diretor. Lá permaneceu por alguns minutos. Saiu, cabeça baixa e mãos para traz, o coordenador o

⁴¹ Nome fictício

guiava e Everson seguia dizendo *dá licença senhor, dá licença senhora*. Uma sacola foi entregue pelo coordenador para o setor psicossocial. Eram os objetos pessoais de Everson, as roupas, o boné, o tênis e o relógio que usava na ocasião da apreensão. Essa sacola foi denominada por “pertences” e, para Everson, a informação de que tudo seria devolvido ao final de sua internação.

Ele foi chamado para se sentar à mesa com uma assistente social, que começou, tão logo ele lhe disse o próprio nome, a informá-lo sobre as regras da instituição. Na verdade, tratava-se de advertências, e de um discurso que dava a ele a certeza de ser o único responsável pela própria internação, e a esperança de ser o principal agente do tempo que permaneceria internado.

O indivíduo, tendo a vida gerida pela instituição, é inserido numa lógica em que os gestos, os silêncios e as expressões são arranjados em escopos avaliatórios. A ritualização da perda da decisão pessoal é empreendida numa “rede de coerção”, qual seja, a da obrigatoriedade de participar de atividades com outros internos sob a avaliação de dirigentes situados em diferentes posicionamentos hierárquicos na estrutura da direção, mas todos com a autoridade sob os internos (GOFFMAN, 2013).

A resposta negativa diante da pressão para a obediência pode gerar investidas mais violentas contra ele. Goffman apresenta a ideia de “circuito” para referir-se ao mecanismo de obediência e sujeição: “uma agência que cria uma resposta defensiva do internado e que, depois, aceita essa resposta como alvo para seu ataque seguinte” (GOFFMAN, 2013, p. 40).

Numa determinada ocasião, uma das unidades recebia um novo diretor. Era alto, vestia um terno escuro, calçava um sapato brilhoso e bicudo, também estava perfumado. Contou-nos que tinha formação na área de educação e que também era jornalista e, olhando para os homens da equipe de Segurança e Disciplina, vociferou que tinha muita experiência em acompanhar ações policiais como *cameraman*. Pediu uma xícara de café, Luis, o excelente funcionário da área administrativa, com uma enorme esperança de ter enfim chegado a ordem naquele lugar, se apressou e serviu o novo chefe.

O diretor acomodou-se na cadeira, tomou um gole de café, cruzou lentamente as pernas, inclinou-se para frente e disse: *vocês podem imaginar quais as minhas imagens preferidas?* Era o dia da aula de panificação e para chegarem às instalações daquele curso de educação profissional era necessário atravessar todo o espaço administrativo. Os internos seguiam em fila, conversavam entre si, olhavam para dentro dos setores e cumprimentavam alguns funcionários.

Repentinamente, um grito paralisou o grupo e fez ainda ficar em silêncio a unidade toda: “FILA, MÃOS PARA TRÁS! TÁ ACHANDO QUE TÁ NO PARQUINHO? ANDEM UM ATRÁS DO OUTRO, QUIETOS!”. O diretor falava enquanto saía de sua sala em direção aos meninos.

“VOLTA TODO MUNDO PARA TRÁS, EM FILA. ISSO! AGORA, EM SILÊNCIO, CABEÇA BAIXA, MÃOS PARA TRÁS. PODEM SEGUIR. VOOOOLTA, VOCÊ! ENCOSTA AÍ NA PAREDE. TÁ ME ACHANDO COM CARA DE PALHAÇO? QUEM MANDA AQUI? QUEM MANDA AQUI?”.

“O senhor.”

“ENTÃO ANDA DIREITO, VAL...”

“VOLTA.”

“ANDA DIREITO, PORRA! VAI, QUERO VER.”

“QUEM MANDA AQUI?”

“O senhor.”

O ataque poder ser legitimado e protocolado. Sodré, ao refletir sobre o conceito de violência social diz que um ato, para ser considerado como violência, deve estar em contraposição à legitimidade das normas dirigentes, assim, quando se efetua uma ação para a garantia da submissão a esta ordem, concebe-se o procedimento como o uso da “força” (SODRÉ, 1992).

Em uma instituição onde o recrutamento é involuntário, o sistema é, pois, constituído pelas regras da casa, o jogo das premiações e dos castigos têm como núcleo a decisão das equipes sobre o tempo mais ou menos longo de internação. Além disso, como pudemos verificar nos relatos acima, a configuração espacial é investida de significações simbólicas, de modo que ser alojado em determinados espaços incide na inscrição do interno num plano que informa o lugar dele na instituição e também a relação provável entre os pares.

No meu primeiro contanto com o pátio, avistei celas de aula. Dentro de cada uma delas, estavam alguns meninos, talvez uns quinze, sentados em carteiras escolares e um professor ou professora escrevendo na lousa. Em uma delas, do lado de fora, sentada sobre uma cadeira e olhando para dentro da sala, uma mulher vestida com um avental branco. Ao nos avistar, a coordenadora e eu, todos os meninos se agitaram e levantaram-se chamando “*senhora, senhora, senhora*”, nos aproximamos da grade e ela apresentou-me ao professor e para mulher enquanto sinalizava para os adolescentes ficarem quietos. Os meninos e eu não fomos apresentados.

Afastamo-nos e adentramos um corredor ao lado da sala/*cela* de aula, seguimos olhando outras *celas*, todas com uma quantidade semelhante de meninos e com um professor ou professora. Havia também meninos e professor no refeitório, que ficava ao lado da grade que nos conduziria novamente para o espaço administrativo. Em todos os espaços do pátio, a agitação se repetia.

Vigiando cada espaço de contenção, estavam os agentes socioeducativos caracterizados com pesadas botinas pretas, camisetas também pretas e certa uniformidade nos gestos, como braços cruzados, pernas semiabertas e olhar endurecido. Denotavam, assim, as estratégias de uma vigilância encarnada, presentificada com nítida referência militar na conduta daqueles homens. Importa dizer que, apesar de a instituição não ofertar o uso de uniformes para os funcionários, os mesmos, muitas vezes, adotam modos de vestir que simbolizam suas referências institucionais e podem impor, às mulheres que trabalham na instituição, o uso contínuo de um avental branco para manter escondido o corpo.

Entretanto, se a padronização na vestimenta não era formalmente obrigatória para o corpo funcional, tanto para eles quanto para os internos, os trajes compunham um ritual de institucionalização. Ocorre que a proibição do uso de indumentárias e vestes que compunham os estilos, e que evidenciavam aspectos identitários entre os jovens no extramuros institucional, realizava-se na homogeneização dos cortes de cabelo e do uso de roupas idênticas. A catalogação dos jovens enquanto agrupamento, ocorre, evidentemente, de maneira não voluntária.

Certa manhã, o silêncio dos meninos habitava o pátio em companhia dos sons de giz na lousa. Parei na porta da sala mais próxima a mim e entrei. Cumprimentamo-nos. Um menino me olhou nos olhos e riu, supondo que eu teria adivinhado e gritou alto: “*moiooooo*” (deu errado), e naquele mesmo instante começou rapidamente a movimentação de entrada e saída dos adolescentes de uma sala para outra. A equipe funcional agitou-se, os professores demonstravam perplexidade. É que os meninos haviam driblado a lista das turmas escolares afixadas na entrada de cada sala e embaralhado os lugares nas classes. Começou, em seguida, um jogo de culpa entre os agentes. Em meio aos sons das gargalhadas dos meninos, os funcionários da equipe de Segurança e Disciplina, os do Setor Pedagógico e os professores buscavam a conclusão de quem era a responsabilidade pela vigilância das classes. O menino olhou para mim sorrindo e disse: “*Senhora, eles nem sabem de que sala a gente é, aqui dentro a gente fica tudo igual!*”.

Mas o que estava em questão, para a instituição, era a vigilância sobre a comunicação, pois esta é objeto de vigília, tanto entre os internados e seus pares, quanto entre eles e os agentes da instituição (GOFFMAN, 2013). A troca de lugares entre os internos fazia a equipe funcional supor o planejamento de subversões. Nesse campo, a possibilidade de agrupar os meninos em salas multisseriadas⁴² colabora para os deslocamentos a partir de critérios que visam mais o controle das unidades, na interdição de vínculos que podem oferecer riscos, do que a inscrição dos internos em processos de ensino que levem em conta as condições de aprendizagem e sua relação com o currículo escolar. É, porém, no espaço de vínculos que se operam as práticas de colonização, mas também as de sublevação.

Márcio era um adolescente alto e tinha uma estrutura corporal que evocava a ideia de força física, muitas vezes, era chamado por agentes institucionais para ajudar na execução de trabalhos pesados. Levar uma caixa ali, carregar um material acolá, pintar uma parede, ajudar a descarregar materiais, etc. Entre os pares, Márcio não gozava de boa reputação, não era considerado confiável. Ele penetrava espaços restritivos para os demais internos, tanto no campo das relações com o corpo funcional, como no plano arquitetural da instituição.

Ele sabia escrever só o próprio nome, um dia nos sentamos no refeitório com um lápis e um papel. Do nome Márcio fizemos nascer a palavra Mar, de Mar, Maria, nome de sua mãe, de Maria a palavra Amar. O nosso tempo acabou e Márcio voltou para o dormitório. Horas mais tarde, queixou-se de dor de cabeça e foi levado por um agente à enfermaria daquele Centro. Porém, (e sempre tem um porém) ele não entrou na sala, desvencilhhou-se do funcionário e correu. Em suas andanças pela unidade, estudou as rotas de fuga (?).

Veloz passou pela porta da lavanderia que dava para um pequeno quintal, saltou muro afora, sumiu no mato. A polícia logo chegou, helicópteros rondavam a região e cães foram postos a farejar os terrenos próximos. Márcio foi encontrado três meses depois. Voltou mais magro, parecia muito cansado. Passou cinco dias no *quarto da reflexão*. Da janela, ele gritava em direção ao pátio: “*eu vou se matar, eu vou se matar*”.

⁴² § 2º - Poderão ser formadas turmas/classes multisseriadas, constituídas por alunos de diferentes anos/séries do mesmo segmento de ensino, quando necessário para adequação à demanda e/ou ao espaço físico disponibilizado pelo CI (Centro de Internação), para a classe escolar. Ver a Resolução SE-SJDC-2, de 10-1-2017 Disponível em : <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CONJUNTA%20SE-SJDC-2%20DE%2010-1-2017.HTM>> Acesso em 21/08/2018%2009:57:22

O quarto da reflexão ficava situado fora da sequência dos dormitórios, localizado numa espécie de cotovelo de um corredor interno que separava os dormitórios das salas de aula. Explicou-me a coordenadora: *“o quarto da reflexão, a gente coloca eles aqui, quando não cumprem as regras e desacetam. Aqui o menino fica sozinho, para refletir, aqui é bom também pra ele ler a bíblia”*. Velha prática a dos quartos e porões:

(...) o isolamento constitui um choque terrível, a partir do qual o condenado, escapando às más influências, pode fazer meia-volta e redescobrir no fundo de sua consciência a voz do bem; o trabalho solitário se tornará então tanto um exercício de conversão quanto de aprendizado; não reformará simplesmente o jogo de interesses próprios ao homo economicus, mas também os imperativos do indivíduo moral. A cela, esta técnica do monarquismo cristão e que só subsistia em países católicos, torna-se nessa sociedade protestante o instrumento através do qual se podem reconstituir ao mesmo tempo o homo economicus e a consciência religiosa. Entre o crime e a volta ao direito e à virtude, a prisão constituirá um “espaço entre dois mundos”, um lugar para as transformações individuais que devolverão ao Estado os indivíduos que este perdera. (FOUCAULT, 2013, p. 191).

As portas dos quartos eram todas de ferro e pintadas na cor verde, em unidades mais antigas, ou na cor amarela nas unidades construídas a partir dos projetos arquitetônicos padronizados pela Fundação CASA. Todas elas têm uma pequena janelinha contida no alto para que seja possível avistar as dependências internas. Do lado de dentro dos quartos, uma mesa de concreto e uma espécie de hall que levava para o local onde ficavam as camas de concreto, e um vaso sanitário exposto. O cenário de chão limpo, pouca iluminação e paredes nuas contém um odor desagradável de local há muito tempo fechado.

As janelinhas eram chamadas por todos ali de *robocop*, e podiam ser abertas também pelo lado de dentro dos quartos caso os agentes não as trancassem com os cadeados. Analogia curiosa, uma vez que os olhos observadores eram vistos pelo observado como pertencentes à porta, como parte integrante de um corpo de ferro, inatingível à dor, insensível ao toque e resistente aos confrontos corporais. Um homem de aço. Um super-homem.

Papéis, lápis, canetas e apontadores não reservavam o significado estrito de materiais escolares, pois, compreendia-se que poderiam transfigurar-se em armas ou instrumentos de comunicações às margens do que era autorizado pela instituição. Assim, obtinha-se a nudez das paredes dos dormitórios, sem marcas.

Certa manhã, o pessoal do setor pedagógico reuniu-se para planejar a agenda de atividades do próximo trimestre. Na rotina, deveriam estar especificados os horários das

aulas formais, dos cursos profissionalizantes, das atividades de arte e cultura, da educação física, e das oficinas pedagógicas, como as de reforço escolar e aquelas a serem ofertadas nas horas de lazer. Havia grande preocupação por parte das gestões com o tempo livre dos meninos dentro da instituição, pois concebiam que nesses momentos os adolescentes teriam espaço para planejar possíveis subversões.

Feita a agenda institucional, seguia a distribuição dos internados pelas atividades. Todos obrigatoriamente deveriam estar na escola, e participando de ao menos um curso de educação profissional e de uma oficina de arte e cultura, além da participação na educação física. Os relatórios de apreciação do cumprimento da medida socioeducativa a serem encaminhados para o juiz versariam sobre a aderência de cada um deles nas atividades propostas, e os meninos sabiam disso.

A distribuição deveria ocorrer nas reuniões do Plano Individual de Atendimento (PIA), onde cada jovem seria chamado junto a uma equipe multiprofissional (psicólogo, assistente social, enfermeiro, educador e agente socioeducativo) responsável pelo seu PIA, e escolheria os cursos de educação profissional e as oficinas de arte e cultura. Esses eram momentos tensionados pela ausência de vagas suficientes nas atividades mais procuradas por eles, como a capoeira, as oficinas de Rap e os cursos ligados à panificação. Diante disso, não era incomum que as vagas fossem destinadas aos adolescentes com mais tempo de internação ou para aqueles a quem era atribuído um melhor comportamento.

Dentro do espaço administrativo, a questão estava resolvida, mas no *pátio* as divergências emergiam. As aulas dos cursos de educação profissional eram caracterizadas por inúmeros conflitos entres os adolescentes e o corpo funcional. Os instrutores contratados para lecionar queixavam-se da ausência de interesse dos jovens e da resistência que eles apresentavam diante das atividades propostas. O mesmo ocorria nas oficinas de reforço escolar, mas, uma vez que estas oficinas eram recomendadas, porém, não obrigatórias, os meninos podiam rejeitar até mesmo a ideia de estarem presentes no espaço da atividade.

Como se sabe, a defasagem entre idade e série é comum entre os jovens internados no sistema socioeducativo. O histórico de reprovação e evasão é parte da trajetória escolar da maioria deles. E, a mim, foi atribuída a responsabilidade de desenvolver uma oficina de reforço. Havíamos, num esforço coletivo de educadores da Fundação CASA, conseguido ocupar o *quarto da reflexão*, para isso transformamos uma das salas que estava servindo de depósito de cadeiras e mesas quebradas em sala de

leitura. Para lá levamos os livros que estavam encaixotados naquele depósito empoeirado e mal iluminado, além de um violão, jogos de dama, de xadrez, sulfite e lápis de cor. As cadeiras e mesas quebradas foram depositadas no quarto sete, tornando inviável a permanência de qualquer adolescente ali dentro.

A questão que segue em aberto é: como no contexto de internação poderíamos possibilitar “a qualificação existencial do pensamento?”. Para Muniz Sodré (2012), autor da frase colocada acima, entre aspas, e que nós a transformamos em pergunta, essa é uma enunciação afirmativa. É o que diferencia o acesso à informação da construção do conhecimento. O conhecimento é compreendido como a articulação entre a experiência e a busca por um saber ainda não produzido, como nos ensina Paulo Freire.

O espaço de leitura passou a ser aberto todos os dias, ficávamos esperando os meninos entrarem, não demos nome nenhum à oficina, e também não fizemos lista de participantes. Eles chegavam durante os horários livres, pegavam os jogos, alguns desenhavam, outros ficavam apenas sentados a vaguear. Após alguns dias, começamos a ler poesias em voz alta. Eles achavam muita graça nisso, riam muito, às vezes ficavam emocionados quando as poesias versavam sobre amores, saudades, paixões, solidão. Começamos também a ler romances e crônicas.

Revezávamos a voz do leitor, alternávamos entre a leitura do texto e a contação sobre a leitura do texto. Sobre esse último exercício, combinamos que seria feito da seguinte maneira: os meninos levariam um livro escolhido por eles para lerem no dormitório, uma vez que a maioria deles permanecia nos quartos após as 18h00 por ausência de atividades obrigatórias no período noturno. Nos dias seguintes, contariam para os demais sobre a leitura. Mas não buscávamos com isso um controle de leitura, ou a ativação do monopólio da interpretação. Em conjunto com o compromisso pedagógico de valorar o uso social da leitura, o que queríamos era abrir espaço para os vínculos, para os afetos, a criação e partilha de narrativas.

Mas a negociação com parte do corpo funcional para a entrada dos livros foi bastante difícil, pois o único livro permitido para eles dentro dos quartos era a bíblia. O perigo apontado estava na possibilidade de os adolescentes transformarem as páginas dos livros em canudos fumáveis, pois sabiam produzir fogo por meio da eletricidade das lâmpadas. Fumariam os livros porque estavam em abstinência de cigarro e maconha, ou fumariam pelo prazer de transgredir, ou pelo prazer em destruir o patrimônio da instituição, ou ainda para evocarem os Exus.

Os livros entraram. E voltavam quase sempre inteiros. Mas, devido aos eventuais achados de pedacinhos de páginas, de restos de fuligens e da presença de fumaça, começou o movimento de “zerar os quartos”. Na prática, isso significava a retirada de qualquer objeto que não fosse o colchão, o travesseiro e o cobertor. Tiravam as fotografias dos familiares, as cartas recebidas, os livros e até as bíblias.

Contudo, sempre reiniciávamos porque mesmo nos quartos em que só estavam presentes as bíblias, as fuligens também eram encontradas. Começamos a praticar a escrita, contávamos por meio de cartas para as pessoas amadas as vivências tecidas na sala de leitura. Falamos dos personagens dos livros, das aventuras, das poesias.

Mas havia dias em que a palavra não encontrava lugar escrito nas folhas contadas sobre as mesas e tampouco ecoava nas vozes dos meninos. Todavia, o seu lugar não estava ocupado pela ausência de sentido. Os sentidos estavam articulados corporalmente. Os adolescentes tinham uma comunicação gestual inacessível para toda a equipe funcional, não eram apenas trocas de olhares, de sorrisos e outros sinais faciais. O que estava evidente era a sistematização de um conjunto de sinais que eles faziam circular explicitamente na instituição. Os adolescentes exibiam a circulação de segredos, mas não revelavam jamais os códigos para o acesso.

Sinais corporais, palavras ativadas na espreita da gestualidade faziam supor enredos vigorados pela revanche, pelo acerto de contas, conciliações, tramoias, subversões. Difícil captura, pois não havia nome para aquela circulação, também não se travava barreira. Impenetrável. Não se podia, portanto, formalizar uma acusação.

Na sala da coordenação do Setor de Segurança e Disciplina estava exposto um cartaz com a língua brasileira de sinais. Alguns funcionários passavam tempo olhando para aquele cartaz, estudavam na esperança de decifrarem a comunicação secreta dos meninos...

A dimensão da luta e a corporeidade faziam-se presentes também nas oficinas de Rap. Ali, a palavra cantada produzia tensões que logo eram significadas como confrontos. Eram comuns os desconfortos por parte de funcionários e gestões frente às oficinas, e não raro solicitava-se a extinção dessas atividades. Porém, esta era uma decisão que mobilizava instâncias superiores da instituição, e exigiria por parte dos gestores justificativas pautadas em um discurso político fundamentado nas diretrizes pedagógicas anunciadas pela própria instituição.

A escuta, a rima, a dança e a escrita de um estilo musical mormente identificado com a marginalidade e a delinquência juvenil estavam circunscritas nas diretrizes

oficiais como linguagem artística, no bojo de uma concepção pedagógica fundamentada nas produções de Paulo Freire. Além disso, estavam sobrelevados os aspectos contratuais de ordem econômica, pois as oficinas faziam parte das atividades ofertadas pelas ONGs contratadas pela Fundação CASA. E estes fatores resultavam em reuniões muito conflituosas.

Diante disso, foi possível lembrar que, na ocasião do mestrado, ao estudarmos o hip hop, ou qualquer um de seus elementos, sobretudo em publicações oriundas de trabalhos de ONGs interessadas nesse movimento, encontramos práticas de instrumentalização desse campo simbólico para a construção da “cidadania do subalterno” (YÚDICE, 1997). Pareceu-nos uma busca para a ordenação do indivíduo com o meio. Delinear, fixar, presumir. O controle articulado pelo viés pedagógico concebe a apropriação dos estilos musicais como alternativa às gangues e à periculosidade dos jovens negros e pobres (VALE, 2010).

Contudo, no dia a dia das oficinas, o que se verificava era a irrupção de um discurso combativo e de modos de vivenciar os jogos de identificação e de alteridade de maneira diferente aos preponderantes nos sistemas hierárquicos presentes na instituição. Os MC’s (mestres de cerimônias) do Rap apresentam um discurso que coloca em xeque o imaginário social alimentado pela imagem de um país pacífico, dócil, miscigenado, alegre, acolhedor e democrático. E é comum o tratamento de “mano” entre os rappers, o que indica uma intenção de igualdade, um campo de identificações horizontais, em contraposição ao modo de dominação vertical (VALE, 2010).

Um grupo de Rap não se efetiva exclusivamente entre os jovens de periferia por ter conseguido fama nas mídias hegemônicas ou por ter cumprido a lógica da diferenciação social que o torna visível, mas, sobretudo pela capacidade de produzir um campo simbólico de identificação com os jovens. As músicas expressam um diálogo entre o cantor e o ouvinte, sendo este último considerado um mano a quem o cantor “chama à consciência” ou um inimigo que é acusado e desafiado. A vida é concebida como um desafio, como uma batalha constante, sem muito espaço para o lazer e divertimento. A ascensão social é retratada como uma espécie de esperança longínqua, sempre atravessada pelos perigos da droga, do crime, da violência policial e do racismo presente na sociedade. (KHEL, 1999; YUDICE, 1997).

No início da década de 1960, em Nova York, jovens negros produziam celebrações musicais repletas de inovações eletrônicas elaboradas pelos DJs (*Disc Jockey*) e com a presença de discursos ritmados anunciados pelos MCs (*mestres de*

Cerimônia). Essas técnicas ficaram conhecidas como *raps (rhythm and poetry)*. Soma-se ao ritmo e a poesia dessas celebrações o break e o grafite, que juntos compõem o movimento Hip Hop. Essa expressão apareceu em 1981, formulada por Áfrika Bambaataa para designar as grafitagens, as danças e a música presente no Bronx de 1970. O movimento é caracterizado pela forte contestação social frente às discriminações raciais. No Brasil, essas expressões chegam por meio da denominada cultura Black na década de 70, aqui e lá, as composições pontuam a questão do racismo, da violência e da pobreza urbana. (DAYRELL, 2005; HERSCHMANN, 1997; 2000).

O reconhecimento das expressões da cultura negra, no cotidiano de privação da liberdade de adolescentes como articulações simbólicas de um povo diaspórico, não compõe o senso comum da instituição. De tal modo que para o cumprimento do calendário de eventos institucionais para os representantes do eixo étnico racial era solicitada a apresentação de trabalhos extraordinários com a temática da cultura negra.

Em certa ocasião, enquanto grupo de educadores articulados ao eixo étnico racial, propusemos o trabalho em conjunto com as ONGs que ofertavam as atividades de arte e cultura. Apesar da disponibilidade e motivações também presentes entre os arte-educadores, a proposta incitou instâncias do corpo executivo da Fundação CASA que veio a contrapor-se a esta iniciativa. As concepções que subsidiavam toda a argumentação por eles apresentada emergiam de uma perspectiva, que como nos ensina Muniz Sodré (1988), parte de uma sintetização dos processos identitários em uma unidade estratégica para o não reconhecimento das diferenças.

Herança dos projetos vigorados desde os processos de formação do Estado Nação que buscam o reducionismo de um campo diverso e complexo de expressões culturais no território nacional para a ancoragem em um quadro referencial nomeado por miscigenação em que o elemento negro é colocado na invisibilidade. Sueli Carneiro mostra que se trata:

(...) da recusa do reconhecimento de que a diáspora negra compartilha uma experiência histórica comum de escravização e de opressão racial; compartilha também um *ethos* cultural determinado pelas formas objetivas e subjetivas de resistência a essa opressão e, sobretudo, compartilha o desafio da emancipação coletiva em todas as sociedades do mundo onde estão alocadas. Isso faz com que a cultura negra, onde quer que se manifeste, seja patrimônio dos negros de qualquer lugar (CARNEIRO, 2005, p. 69).

Nesse sentido, é preciso atentar para as armadilhas que possam evocar a ideia de atavismo perpetrada pelo racismo: “(...) Os manuais escolares, os discursos familiares, os arraoados do senso comum reproduzem esse feito, que converge para a generalidade das representações sociais, onde o negro se torna ‘desistorizado’.” (SODRÉ, 2000, p. 159). Sua corporeidade é associada ao determinismo biológico, animalismo, desprovido de vontade, perde o valor de pessoa e de agente histórico.

Ainda sobre o controle da comunicação, as *oficinas de carta* eram sempre acompanhadas por um agente da instituição. O objetivo é o de controlar as informações, sendo as aprendizagens relativas à escrita preteridas nas feitura de textos. Tudo deve ser contado, os lápis, as folhas de papel, as canetas. Deve-se sair exatamente com a mesma quantidade de objetos com que se entra no pátio. Entre uma aula formal e outra, todo o material deve ser entregue para um agente, que fará a contagem e entregará para o próximo professor.

Essa foi a minha primeira atribuição. Passei dois dias de trabalho sentada sobre uma cadeira do lado de fora de uma sala de aula fechada com grades e trancada com cadeado. A aula era de matemática, o professor solicitou que os meninos reproduzissem um navio composto por figuras geométricas que ele expôs na lousa. Mas, os adolescentes não conseguiam reproduzir o desenho, mesmo com as medidas indicadas pelo professor. Diante disso, a turma agitou-se e a voz do professor começou a ficar cada vez mais enfraquecida.

Do lado de fora, eu pude observar que a dificuldade residia na falta de familiaridade dos adolescentes com a régua, eles não conseguiam manejá-la de maneira adequada para o que lhes era solicitado, e muito menos usavam o número zero nas medições que tentavam realizar. Assim, o navio não aparecia nos cadernos e a sala ficava cada vez mais agitada.

Diante disso, fui solicitar para a equipe de Segurança e Disciplina a abertura da sala de aula para que eu pudesse entrar. O funcionário me olhou com desconfiança e indagou-me, mas abriu o cadeado. Neste momento, fez-se um silêncio denso. Perguntei ao professor se eu podia participar, ele acenou positivamente e os meninos me olhavam com muita curiosidade. Aproximei-me da carteira de um deles, peguei a régua e começamos a desenhar juntos enquanto eu lhe mostrava o porquê de o desenho não ter aparecido antes. E assim passamos aquela manhã.

No dia seguinte, ao entrar no “pátio”, fui surpreendida pelos meninos que se levantavam de suas carteiras e perguntavam se eu iria entrar novamente naquela sala, ou

se naquele dia entraria em outra. No meio do vozerio, uma voz destacou-se “*Bem-vinda, senhora! Exu te dá boas vindas!*”.

Por fim, no cotidiano da Fundação CASA é possível verificar muitas das características do que Goffman (2013) chamou de Instituição Total. Contudo, não compreendemos que as estratégias postas para a submissão à obediência estejam circunscritas exclusivamente no espaço intramuros, bem como as estratégias de resistência dos jovens. Nesse sentido, compreendemos com Foucault que a forma prisão é parte de uma racionalidade que a configura, ou seja, ela tem sua funcionalidade concebida, gerida e reatualizada em mecanismos que combinam a disciplina, o biopoder e a gestão sobre a população instada no espectro da soberania.

Do mesmo modo, salientamos que nessa complexa trama é fundamental reconhecermos as relações de violência pavimentadas num território marcado pelo colonialismo, em que a raça, a classe e o gênero são agenciados como constructos para a fixação em determinados lugares sociais. Dentro e fora da instituição há a inegável inscrição dos jovens negros num cotidiano policialesco, alvo da violência de corporações militares ou de segmentos civis identificados com estas. Os jovens negros estão na mira de processos institucionais que os inscrevem em patologias de ordem mental e cognitiva, e prescrevem a conduta violenta como inata e a imobilidade social como a norma.

3 ARA RÉ O LÊ.⁴³

Pensar sobre a cultura de matriz negra em um projeto de história oral de vida requer a reflexão sobre a Identidade e a Cultura. De saída, marcaremos que as construções acerca do negro e seus aspectos culturais trazem para a temática o mito Europeu sobre a África, desenvolvido sob um paradigma racista. Muitas das narrativas acerca da identidade cultural negra têm como pressuposto uma concepção unitária da África, enquanto localidade homogênea, subsumindo-se, portanto, a diversidade de modos de vida à crença de que haveria um conjunto de ideias e concepções partilhadas por todos os africanos negros (APPIAH, 1997; MBEMBE, 2001; WIREDU, 1984).

Esses pressupostos, conforme o Wiredu (1984), estão inscritos em algumas produções pós-coloniais em que o Eu (nativo) e Outro são colocados em uma oposição binária. Assim “a alteridade deve ser mantida a todo custo”. Nessa configuração, a identidade racializada dos negros africanos é concebida sob o signo exclusivo da tradição, e essa, por sua vez, é compreendida como a repetição de práticas e de modos de viver circunscritos em um espaço geográfico povoado de gente negra. Nas palavras de Mbembe:

Assim, os corpos espacial, racial e cívico são um só, cada um deles sendo testemunha de uma origem comunal autóctone, a partir da qual todo aquele que nasceu nessa terra ou partilha da mesma cor e dos mesmos ancestrais é um irmão ou irmã (MBEMBE, 2001, p. 185).

Ao que parece, podemos considerar que os autores citados acima concordam que aspectos do mito europeu sobre a África se fizeram presentes (e ainda se fazem) em narrativas de ativistas e intelectuais dos territórios colonizados. A contradição é sublinhada à medida em que essas produções, com o objetivo de posicionarem-se contra o ideário de que os negros não gozam de atributos que confirmariam seu status de pleno humano, utilizaram-se de categorias que são centrais para a aglutinação da identidade à raça e à inércia cultural.

Mbeme (2001) identifica três acontecimentos históricos que estão no cerne das postulações acerca da identidade negra: a escravidão, o colonialismo e o *apartheid*. É

⁴³ Significa na tradição Jêje-nagô: o seu corpo pode? O seu corpo está forte? (SODRÉ, 1988, p. 179).

possível dizer que os três regimes acima articularam pelos menos três dimensões para tornar possível a subjugação dos negros: a raça, a fronteira e o imobilismo.

A identidade racializada traz subjacente a ideia de cultura como um atributo que impossibilita o devir. A cultura é, portanto, pensada não em seu poder inventivo, mas como naturalmente restritiva. Por sua vez, as fronteiras são concebidas como cerceamento, e não como lugares a serem atravessados, cruzados em fluxos e trocas, mas sim como o limite do confinamento, e diz respeito à legitimação dos donos da terra. A soberania é assim caracterizada como captura e administração de um povo e de sua morte, possibilitada pelo imobilismo e a interdição do movimento, configurando vastos territórios em paisagens carcerárias (MBEMBE, 2001).

Podemos inferir que a soberania - atrelada ao necropoder e às políticas de encarceramento -, articula o preconceito, o racismo e a discriminação em operações de blindagem à supremacia racialmente orientada. Com efeito, a hegemonia política, econômica e os decorrentes efeitos psicossociais geram vantagens aos que gozam de posições privilegiadas na estrutura racial. Moore (2007) diz que a questão posta nos modos de subjetivação dos bens situados, não se refere apenas ao imaginário de serem eles superiores, mas, sobretudo, por acessarem bens materiais e simbólicos que conferem a eles uma vida, de fato, superior:

Nas sociedades atuais, os recursos vitais se definem em grande medida em termos de acesso: à educação, aos serviços públicos, aos serviços sociais, ao poder político, ao capital financeiro, às oportunidades de emprego, às estruturas de lazer. Até o direito de ser tratado equitativamente pelos tribunais de justiça (MOORE, 2007, p. 284).

Contudo, o que nos parece central é o lugar da cultura enquanto atributo humano. Nesse sentido, é preciso considerar o pensamento ocidental sobre a identidade. Hall (2006) identifica três concepções: “o sujeito do iluminismo”, concebido como portador de uma essência imutável, porém passível de desenvolvimento; o segundo é o “sujeito sociológico”, que traz para o campo das ciências a compreensão de que o sujeito tem seu desenvolvimento tecido na relação com o outro (sujeito e sociedade); a terceira é o “sujeito pós-moderno”, portador de uma identidade móvel, fragmentada e historicizada.

Ocorre que, no percurso entre o sujeito cartesiano e o sujeito sociológico, a questão colocada sobre os negros é se eles pertenceriam ao círculo do “humano universal”, em poucas palavras, se portariam os atributos da razão cognoscente, disso

decorre a distribuição e compartilhamento de direitos e valores com toda a humanidade. “O exercício da razão leva não apenas à liberdade e à autonomia, mas também a habilidade de guiar a vida individual de acordo com os princípios morais e com a ideia do bem” (MBEMBE, 2001, p. 177).

Postulou-se na corrente iluminista que a diferença do negro, sobretudo, a diferença do corpo negro, o colocaria à parte da humanidade, dada a limitação cognitiva, ausência de poder inventivo e de beleza estética. Concebe-se a identidade negra como uma diferença inalterável, daí a necessidade de práticas institucionais específicas para este segmento no contexto dos estados coloniais, e presentes ainda na atualidade.

Se a concepção do sujeito sociológico é fundamentada, por um lado, nas teorias darwinianas em que a razão é concebida como circunscrita no desenvolvimento cerebral e, por outro lado, o desenvolvimento estaria condicionado por estruturas sociais determinantes, a convivência só seria possível mediante a assimilação do negro, ou seja, o reconhecimento das capacidades humanas estaria dado após “(...) a passagem da tradição para a sociedade civil, mas por meio da experiência do cristianismo e do Estado colonial.” (MBEMBE, 2001, p. 180).

Sodré nos fala da ideia europeia de identidade e seus desdobramentos na modernidade. O céu monoteísta e a terra como espaço para conquistas e explorações. O movimento é o de universalização da ação produtiva sob o regime econômico do capital (SODRÉ, 2000).

Nas atualizações do mito europeu sobre a África, e, por conseguinte, sobre as pessoas negras, é comum tomar aspectos do que Wiredu (1984) chama de pensamento tradicional, referindo-se às explicações que concebem a existência humana e a não humana, bem como os fenômenos de ordem natural e social, regidos por espíritos ancestrais e deuses, como a representação total da cultura negra.

Ocorre que o pensamento tradicional, ou seja, o não científico, não é exclusividade do que se postula como matriz cultural africana. De modo que Wiredu (1984) orienta ser mais apropriado antropologicamente a realização de comparações com as concepções tradicionais de matriz ocidental. “O certo é, portanto, que nem o conhecimento racional é uma reserva do Ocidente moderno, nem a superstição é uma peculiaridade dos povos da África” (WIREDU, 1984, p. 5). O que parece fundamental é o questionamento de uma história única, e as restrições que transcorrem para a separação da África da historicidade humana:

Ser tradicional não é, com certeza, sinônimo de ser analfabeto. Uma cultura pode ser letrada e, no entanto, continuar sendo tradicional, isto é, não-científica, como mostra o caso, por exemplo, da Índia. A Índia tem uma larga tradição de literatura escrita, mas foi somente em tempos comparativamente recentes que o espírito científico fez uma incursão apreciável no modo de vida indiano. Mas, com certeza, uma cultura não pode ser ao mesmo tempo científica e não-letrada, pois o método científico somente pode florescer onde podem haver registros de medições exatas, cálculos e, normalmente, dados observacionais. Se uma cultura é tanto não-científica, quanto não letrada, em alguns importantes aspectos se pode dizer que está atrasada em um sentido bastante profundo.

Por superstição, o referido autor concebe “a crença em entidades de qualquer classe que é insustentável de modo racional” (WIREDU, 1984, p 3). Portanto, assinala que, se a razão tem como expressão “o método de investigação objetiva”, é improvável que qualquer grupo humano, letrado ou não, possa gerir suas práticas cotidianas abstendo-se de evidências acerca dos fenômenos naturais e da vida social.

Contudo, nos últimos três séculos, as tentativas de construção e representação da identidade africana privilegiaram o nativismo e o instrumentalismo. A primeira linha é postulada na “metafísica da diferença” e a segunda funda-se na perspectiva economicista e compreende a identidade africana como vítima de forças opressoras historicamente sequenciadas, em que a expropriação material e os regimes de subordinação geraram a alienação da identidade e o permanente estado de sujeição. (MBEMBE, 2001).

De qualquer maneira, o que está em evidência é a afirmação do permanente estado heterônimo dos negros. A partir destas perspectivas, abre-se caminho para a ideia de total sujeição dos negros pelas forças da história e o voluntarismo que concede o direito de o negro dizer sobre si a partir de um lugar autenticado pela raça (MBEMBE, 2001).

Mbembe (2011) assinala que a experiência comum entre os africanos é o *status de sofrimento na história*, contudo, posiciona-se a favor de uma reflexão comprometida com a crítica da perpétua sujeição como a única face da história dos povos negros. Além disso, sublinha a desconsideração frequente, na linha instrumentalista, dos diferentes papéis assumidos pelos negros nas conjunturas por ele destacadas, tanto no âmbito das resistências quanto das formas de coparticipação. É preciso, portanto, considerar os diferentes modos como o sistema colonial, “enquanto fenômeno mental e material” envolveu diferentes coletividades na África (MBEMBE, 2001, p. 190).

Na atualidade, no continente africano, a lógica do capital globalizado incide com força na colonização dos espaços e dos desejos do mesmo modo como faz em outras localidades subalternizadas. Na África, assinala, a peculiaridade é a não possibilidade de acesso aos bens e aos objetos de desejo. Frente a isso, ele indaga sobre os modos de subjetivação mediados pela violência em contextos onde consumo e a ostentação são mimetizados (MBEMBE, 2001).

Nesse sentido, conclamar uma cultura homogênea e autóctone é desconsiderar a circulação de outras culturas e os modos como os fluxos e a escassez configuram as subjetividades. Além disso, é preciso considerar que, na África, os processos de racialização do continente pavimentaram-se em “fronteiras arbitrárias e tensões exacerbadas”. Logo, as alianças em torno da ideia de “Pessoa Negra” se esbarram agudamente nesses elementos (WIREDU, 1984, p. 245).

Mbembe (2015) aponta que, mesmo sob a violência e o terror que caracterizam os territórios marcados pelo colonialismo, há, entre os escravizados, e aqui podemos incluir os subalternizados do capitalismo contemporâneo, a ativação de forças que confluem para o que é próprio da condição humana, ou seja, há atos de criação de linguagens, de representações, e afetos pertencentes à dinâmica da cultura.

Para Mbembe (2001), a memória tem um lugar estratégico nas lutas favoráveis à vida, pois ela pode dinamizar o reconhecimento dos diferentes papéis assumidos por negros e brancos, para além de construções dicotômicas, e abrir espaços para a possibilidade de elos políticos entre os negros do continente e, também, com aqueles deste lado do atlântico. Nesse sentido, Wiredu (1984, p. 245) escreve: “na Diáspora (...) as alianças com pessoas de outra cor, como vítimas do racismo – pessoas de ascendência sul-asiáticas na Inglaterra, hispânicos nos Estados Unidos, “árabes” na França, turcos na Alemanha – tem se revelado essenciais”.

A produção da identidade negra como uma ficção é a sinonímia de um caráter ilusório, especialmente porque se empreende como inalterável à cultura. Todavia, é preciso ter em vista os efeitos gerados por essa ficção nos diferentes campos relacionais. Nesse sentido, abolir a “metafísica da diferença” incorre em reconhecer que as diferenças culturais, enquanto devir simbólico implicado no real, traz em si as diferentes orientações políticas e éticas no decorrer de um processo histórico em comum (SODRÉ, 2000; 2012).

A produção de uma ficção identitária sobre negro, opera na colonização dos espaços significantes entre indivíduo e grupo. O indivíduo negro é posto sob a análise

do pensamento branco-ocidental cristão para a verificação dos desvios e patologias. Separa-se o indivíduo de qualquer relação com sua comunidade, isso é comum no caso do transe ou incorporação, concebida como patologia mental ou atraso cultural, e coloca-se na invisibilidade a dimensão coletiva. O grupo, por sua vez, serve para explicar o comportamento coletivo dos negros, biologizados, desprovidos de movimentação simbólica, fechados sobre si mesmo e insensíveis à alteridade:

Nesse sentido a noção de indivíduo prevalece sobre a noção de pessoa, e este é um item operante em contextos fortemente marcados por processos discriminatórios, uma vez que a noção de pessoa acentua a dimensão cultural, os laços comunais, a pessoa está sempre em relação com outro, a ideia de indivíduo remete ao (...) ao modelo do invariante biológico, em protótipo da espécie humana e em medida de complexidade cultural máxima, deixando à noção de pessoa o cuidado de exprimir a unicidade individual (SODRE, 2000, p. 282).

Contudo, vale ressaltar que, em África, as pessoas originárias de diferentes etnias já estabeleciam contatos que colocavam em xeque a pretensa pureza cultural, por vezes, atribuída aos diferentes grupos. Além disso, Souza (2016) registra que nos percursos entre as rotas do tráfico negreiro havia a convivência entre os falantes de diferentes idiomas, e que muitas estratégias foram utilizadas para tornar possível a comunicação e entendimento entre eles. Assim, os laços de solidariedade e afeto, de amizade ou inimizade eram tecidos já por esses caminhos, bem como a configuração de lideranças.

Como se sabe, durante os três séculos de escravidão, foram trazidos para o Brasil milhares de mulheres e homens negros africanos. Os estudos registram que os primeiros negros retirados do continente africano são provenientes das regiões de Angola e do Congo, e compõem o grupo etnolinguístico conhecido como os Bantus. No período final da escravidão, tem-se a entrada dos Nagôs, denominação dada aos povos de origem do centro e do sul de Daomé e Nigéria, cujo idioma é chamado de yorubá, um importante marcador para a configuração genérica de nagôs (SANTOS, 1986).

Nos estudos sobre a cultura tradicional de matriz negra, os nagôs aparecem como singularmente importantes na construção das comunidades de terreiro. E argumenta-se que muitas tradições cuidadas nos terreiros de candomblés têm o patrimônio cultural dos nagôs como referência (CAPUTO, 2012; SANTOS 1986;

SODRÉ, 1988). Conquanto, é oportuno referir que, por outro lado, estudiosos⁴⁴ questionam a suposta supremacia nagô e a concebem inclusive como espelhamento daquelas doutrinas racistas sistematizadas no Brasil por Nina Rodrigues.

Anuncia-se, fundamentalmente, que as diferenças culturais entre os negros, colocadas sob a supremacia nagô, não só reduz a complexidade já referida acima, mas confere invisibilidades e hierarquizações nas formas de vida das diferentes gentes da África. Argumenta-se que as lutas, as rebeliões, os quilombos e a religiosidade foram mediadas, intensamente, pela presença dos Bantus (SANTO⁴⁵, 2011).

O termo *candomblé*, por exemplo, é de origem bantu, disso decorre que no seio das influências linguísticas estão as circulações de significados que não só comunicam o real, mas, sobretudo, que o (re)criam (CASTRO, 2005). No Brasil, todos, religiosos ou não, já ouviram falar sobre a encruzilhada e seus “despachos”. Identificada como um lugar ritualístico das religiões afro-brasileiras em que se relaciona a temida, polêmica e respeitada figura de Exu. Registros históricos apontam que a cruz entre os bakongos, (grupo etnolinguístico bantu) já estava presente na África antes da chegada dos colonizadores, e argumenta-se que essa simbologia se irradiou pelos territórios brasileiros a partir da cosmogonia bakongo.⁴⁶ Santo (2011, p. 13), citando Fu-Kial expõe:

O eixo horizontal da cruz liga o nascer ao por do sol, assim como o nascimento à morte dos homens, e seu eixo vertical liga o ponto culminante do sol no mundo dos vivos e no mundo dos mortos (o zênit visível e o invisível), permitindo a conexão entre os dois níveis de existência. (...) A cruz, no pensamento Baongo, remete à idéia da vida como um ciclo contínuo, semelhante ao movimento de rotação efetuado pelo sol, assim como à possibilidade de conexão entre os dois mundos. Ao se colocar sobre a cruz, que representa o ciclo da vida humana e a divisão entre os vivos e os espíritos, o chefe afirma sua capacidade de fazer a conexão entre os dois mundos e assim conduzir de maneira adequada a comunidade que governa...

Embora Muniz Sodré confira destaque aos nagôs em seus escritos, ele destaca que a Cultura Negra no Brasil tem como importante característica o que denomina por *reposição brasileira* no processo de radicação de negros africanos. São aspectos fundados nas relações entre negros e brancos, entre os negros de diferentes etnias e com

⁴⁴ Ver, por exemplo, os artigos disponíveis em: <https://spiritosanto.wordpress.com/> Acesso em: 25 de jan. de 2019.

⁴⁵ Ver em: <https://spiritosanto.wordpress.com/2011/05/15/brasil-de-fato-bantu/> Acesso em: 25 de jan. de 2019.

⁴⁶ Ver em: <https://spiritosanto.wordpress.com/2017/06/06/menos-foucault-mais-fu-kiau-filosofia-bakongo-para-iniciantes/> Acesso em: 25 de jan. de 2019.

os povos nativos. O exílio alicerçado no sistema escravocrata, fundado na violência, na exigência da submissão ao trabalho forçado e a liturgia católica imprimiram diferenciações tanto em relação à ordem simbólica africana de origem quanto no sistema cultural dominante no Brasil (SODRÉ, 2000).

A expatriação de pessoas negras advindas de diferentes regiões de África ativou, em meio às relações de violência do sistema escravocrata, a ressignificação da vida através da construção simbólica da identidade ancestral. Nesse percurso, a memória, a oralidade e as gestualidades marcaram o ritmo da teimosia em favor da vida. (MACHADO, 2010; SODRÉ, 1988).

As comunidades de terreiro, datadas desde a primeira metade do século XIX, ocupam um espaço marcante nas produções sobre aspectos culturais de matriz negra no Brasil. São espaços configurados por relações de aprendizagens que inscrevem a oralidade, o silêncio, os ritmos sonoros e o corpo nos rituais da cultura, em suas dimensões de manutenção, continuidade e expansão. Wanda Machado (2010) registra que nessas comunidades “o ato de em-sinar (...) significa colocar o outro dentro do seu *odu*, dentro de sua própria sina, do seu caminho, do seu jeito de ser no mundo”. (MACHADO, 2010, p. 4).

Sodré nos fala da relação do corpo negro com o sagrado. E, antes, lembra-nos que no sistema escravagista sobre o corpo negro houve incessantes investimentos de violências para sujeitá-lo ao corpo produtivo. Ainda nesse sistema, o corpo-músculo-negro foi significado como único recurso dessa população, uma vez que se postulava na esteira do escravismo que a população negra era desprovida de alma. (SODRÉ, 2000)

Nesse ponto, é importante sublinharmos que a modernidade, embora tenha sido conceituada enquanto paradigma no início do século XIX, tem seu processo histórico iniciado já no século XVI europeu. A ideia de progresso e a revolução industrial implicam em estruturas econômicas, políticas e também cognitivas. O “cientificismo”, centrado na teoria positivista de Augusto Comte, perspectivou o mundo humano e físico por meio de leis matemáticas e mecânicas (SODRÉ, 1988; 2012).

Nessa perspectiva, o método científico é o que guia a experiência para o alcance do real e pressupunha-se a progressão linear do pensamento humano entre o estágio teológico, metafísico e positivo. O alcance da verdade se daria mediante as seguintes etapas: seleção, hierarquização, observação, controle, eficácia, previsão. A civilização prepondera a partir do controle sobre a natureza, em que o corpo, reduto das paixões,

recebe um papel inferior ou acessório, quando, não, impeditivo para a eficácia do desenvolvimento da razão (ISKANDAR; LEAL, 2002).

Por sua vez, a corporeidade na liturgia afro-brasileira não é suprimida na busca de uma espiritualidade suprema. O corpo é parte, ele é vinculado ao sagrado, dado pela herança ancestral. O corpo também não ocupa o lugar exclusivo da individualidade, pois os gestos, as posturas, os olhares integram-se no simbolismo coletivo. O corpo é o lugar do rito, nas palavras do autor, “ele é ao mesmo tempo sujeito e objeto (...)”. A força vital (*axé*), para acontecer, necessita do contato entre os seres, podendo crescer, diminuir ou ser transmitida, a depender das relações da pessoa com sua comunidade, e torna possível a ação, e o corpo, como a palavra, é um “objeto ativo” (SODRÉ, 2000, p.179; 2005).

Importa dizer que Sodré (1988) diferencia “o sagrado” de “religião”, entendendo o primeiro termo como “uma realidade separada, que permite um contato imediato com a divindade”, já a religião opera por meio da intelectualização e administração da fé monoteísta.

O espaço do terreiro é a constituição de um lugar singularizado que opera na afirmação da humanidade, dando ênfase à convivência das diferenças. Um contexto onde a multiplicidade simbólica é vivificada nas festas e nos ritos. Trata-se da “reunião” em que se enseja o rebento da memória. A memória não está inscrita como função psicológica do indivíduo ou grupo, e sim como ato criativo alimentado no presente, em que “o passado anda na frente”, por uma “ancestralidade politicamente afirmativa” (MACHADO, 2010; SODRÉ, 1988).

A despeito das disputas implantadas entre as diferentes etnias africanas pelo sistema colonial, estudos orais sublinham a existência de laços de solidariedade que possibilitaram a construção de vínculos culturais, políticos, afetivos e econômicos entre os negros no Brasil, bem como com os povos nativos. (SODRÉ, 1988; FERREIRA SANTOS; VALE, 2019)

A comunidade, contudo, também é um lugar atravessado por tensões, conflitos e lutas, ou seja, as relações estabelecidas não tem por finalidade a convivência humana isenta de divergências, é, antes, um espaço-tempo em que tradição é concebida como Outro, maior, constituído por elementos humanos e não humanos, pela vida e pela morte, em que a relação é tanto de comunhão como de (re)conhecimento da diferenciação. Nessa perspectiva, as diferentes denominações acerca das entidades, tais como Orixás, Voduns ou Inquices denotam, para além das diferenças etnolinguísticas, a

ativação de suportes simbólicos para a identidade ancestral (MACHADO 2010; SODRÉ, 1988).

Oliveira (2012) chama a experiência comum de Ancestralidade, compreendida como “forma cultural Africana recriada no Brasil”, que diz respeito à experiência negra na África e nos intercursos diaspóricos. É por isso abrangente e a um só tempo singular, pois é vigorada nas especificidades dos contextos: “(...) sua trajetória é composta de mil versos superpostos, opostos, complementares e, até mesmo, de paradoxos. Uma ética, então, que não rejeita a complexidade do mundo.” (OLIVEIRA, 2012, p. 43). Central para a permanência e resistências dos povos negros, jogo vivido nas encruzilhadas das práticas de individuação e dos laços comunais, condição para a sobrevivência. Implica, sobretudo, formas de sociabilidade conjugadas na alteridade. Nas palavras do autor:

O fundamento dessa sociabilidade é a ética, daí a ancestralidade ser também uma categoria de inclusão por que ela, por definição, é receptadora. Ela é o mar primordial donde estão as alteridades em relação. A inclusão é um espaço difuso onde se aloja a diversidade. Inclusão está ancorada na experiência negroafricana em solo brasileiro, que mantém e atualiza sua forma cultural seja na capoeira angola, no Candomblé tradicional, na economia solidária das favelas, etc. (OLIVEIRA, 2012, p. 40).

A atitude ética diz respeito aos caminhos, à permissão para ir e vir, licença para o trânsito entre indivíduo e grupo, e entre outros grupos sociais. Uma travessia que implica a angústia, mas também a esperança de unir ou de contatar “(...) A ética pode ser compreendida como a linguagem íntegra desse trânsito que talvez não pretenda chegar a lugar nenhum, tão só fruir da caminhada, da alegria da passagem” (SODRÉ, 2000, p. 228).

Nos diferentes espaços-tempos dos territórios brasileiros, as experiências culturais e identitárias dos afrodescendentes e dos povos nativos transcorrem em conjunções constituídas por semânticas colonizadoras. Nesse terreno, podemos destacar quatro características da “tradição branco-ocidental” no Brasil: *oligárquica*; *patriarcal*, cujo domínio do masculino se atualiza na equivalência simbólica do coronel, do Estado, do padre (ou pastor, por nossa conta), em que a função é caracterizada pelo mando, castigo, posse e vigilância. “E seu atributo básico é a razão”; *individualista* e *contratualista* em conformidade com a herança iluminista burguesa na valorização do indivíduo e da livre iniciativa em uma suposta sociedade regida pela autonomia e liberdade individual para o estabelecimento de contratos.

Por sua vez, a “herança afro-brasileira e ameríndia” podem ser reconhecidas por suas características *comunitária*; *matrial*, *coletiva* e *afetual-naturalista*. Abaixo, expomos na íntegra o quadro oferecido pelo professor Marcos Ferreira-Santos:

- *Comunitária* (não-oligárquica) – baseada na partilha de bens e na preponderância do bem-estar comunitário e, depois, do bem-estar pessoal; entendida a noção de *pessoa* como resultado do embate entre as pulsões subjetivas e as intimações comunitárias;
- *Matrial* (não patriarcal) – assentada nas formas mais anímicas de sensibilidade que a figura da grande mãe (*mater*), da sábia (*sophia*) e da amante (*anima*) são equivalentes simbólicos e cujas características básicas são: a junção e a mediação, a religação, a partilha, o cuidado, as narrativas e reciprocidade (senso de pertença); seu atributo básico é o exercício de uma razão sensível;
- *Coletiva* (não-individualista) – estruturada sob a herança agrícola-pastoril da importância da aldeia (comunidade) e partilha da colheita na defesa afro-ameríndia do aspecto comunal-naturalista: das relações com a natureza da paisagem onde se habita e da estrutura fraterna da sobrevivência;
- *Afetual-naturalista* (não-contratualista) – estruturada no afetualismo das relações entre as pessoas como forma de cimento social (nos termos de Mafessoli.). Nesse sentido as relações sociais, são originadas da necessidade pragmática da sobrevivência e do afeto gerado pelas relações parentais e pelas amizades construídas, na defesa, na defesa da liberdade, das heranças e da fraternidade (FERREIRA-SANTOS, 2005, p. 211).

A irrupção das simbolizações dos discriminados dinamizam os espaços e operam com força ativa na multiplicidade dos sentidos, nos jogos de identificação, proximidade e esquivas dos dispositivos homogeneizantes. Argumenta-se, pois, que nesses movimentos vigoraram e se reatualizam o que Sodré denomina por *formas essenciais*:

A expansão dos cultos ditos “afro-brasileiros” em todo território nacional (apesar da diversidade dos ritos ou das práticas litúrgicas) deve-se à persistência das formas essenciais em pólos de irradiação, que são as comunidades-terreiros (egbé). É isso que faz com que um santo da Igreja Católica (como São Jorge) possa ser cultuado num centro de umbanda em São Paulo, como Ogum, orixá Nagô. Ou seja, o conteúdo é católico, ocidental religioso, mas a forma litúrgica é negra, africana, mítica. Em vez da salvação (finalidade religiosa ou católica), o culto a São Jorge se articulará no engendramento de *axé* (SODRÉ, 1988, p. 100).

De maneira semelhante, a língua, as linguagens, a corporeidade e o silêncio jogam com a lógica dominante. *Moleque*, *ginga*, *maloqueiro*, *mandinga*, na música e na capoeira. A capoeira não elucida seus métodos, joga o inesperado, cada instante aberto na roda convida a um novo gesto, e “(...) embora o repertório gestual seja finito, sua combinatória é absolutamente aberta. O capoeirista, senhor do corpo, improvisa sempre e, como o artista, cria” (SODRÉ, 1988, p. 211).

Fu-kiau⁴⁷ relaciona corpo, ritmo, movimento e aprendizagem como condições para a vida acontecer. O movimento é perspectivado de modo multidimensional e revela a importância da sétima direção: o movimento para dentro/o movimento por dentro é o que mantém o candidato à capoeira no jogo. Logo, podemos ler o trecho abaixo de maneira a compreender a capoeira como um jeito de estar na vida:

Nós nascemos sob música e morremos sob música, porque dentro de nós temos uma percussão que é o coração. (...). Para os bantú, especialmente os congo, viver é um processo emocional, de movimento. Viver é movimentar, e movimentar é aprender. Você avança, você se movimenta para trás, você se movimenta para esquerda e você se movimenta para a direita, e essas são as quatro direções. Mas, tem mais três. Temos que aprender a se movimentar para cima, temos que movimentar para baixo. São as seis direções. Um candidato à capoeira deve descobrir a sétima direção. E essa direção é muito importante (...). Ele tenta bater para cima, bater para esquerda, bater para direita, bater para frente, bater para trás, bater para baixo, mas a coisa mais importante é bater para dentro (por dentro). É por isso que o capoeirista quando jogando, não pode perder o centro.

No contexto da Fundação CASA, o professor de capoeira, colaborador desta pesquisa, com o berimbau reunia sempre mais meninos dos que os inscritos nas turmas, situação esta que já se diferenciava das regras institucionais. O silêncio diante dos primeiros toques do berimbau, a resposta coletiva cantada a cada ladainha de capoeira entoada pela voz marcante do professor, a musicalidade e a gestualidade seduziam para a roda também alguns funcionários. Os meninos cantavam alto, batiam palmas, ficavam descalços, tiravam as camisetas. A roda colocava em jogo a luta, a dança, camaradagens, traquinagens e tocaias. Não era possível a apreensão das intenções. O espaço parecia estar tomado por um efeito de encantamento à maneira como nos ensina Oliveira (2012):

O encantamento não é um estado emocional, de natureza artística que nos arrebatava os sentidos e nos impõe sua maravilha. Não é da ordem do sublime, à qual não podemos resistir, muito menos da ordem religiosa, à qual devemos obedecer. O encantamento é uma experiência de ancestralidade que nos mobiliza para a conquista, manutenção e ampliação da liberdade de todos e de cada um. Assim, é uma ética. Uma atitude que faz sentido se confrontada com o legado dos antepassados (OLIVEIRA, 2012, p. 43).

A roda, portanto, emerge como a ambiência de encontros, apesar da permanente sentinela de plantão. O movimento engendrado na roda evoca a imagem de Exu como

⁴⁷ Palestra do Dr. Fu-Kiau (Lemba Institut - New York/USA) Salvador/Ba, agosto de 1997. Ver em: <http://www.campodemandinga.com.br/2011/08/palestra-do-dr-fu-kiau-salvador-1997.html> Acesso em: 18 de Fev. de 2019.

“força mensageira, religadora e remediadora, que, maestrando a pulsação, a reversibilidade e recursividade da vida em seus inícios, maestram os caminhos e impulsos iniciáticos nos movimentos e jornadas das forças vitais” (FERREIRA-SANTOS; VALE, 2019, p. 367).

Forças ativadas na relação mestre-discípulo, corpo, sonoridade e movimento. Imagens da força-Exu tecendo a trama da singularidade em que o corpo escapa dos enquadramentos individualizantes e das redes de estereotípias. A pessoa é vitalizada na religação comunal com a ancestralidade em que o axé é o componente central na relação mestre-discípulo. Disso decorre um espaço-tempo em que a expressividade da pessoa escapa dos “gestos tímidos de quem repete modelos vazios” (FERREIRA-SANTOS; VALE, 2019, p. 218)

A maestria, se dá, portanto, na relação com o conhecimento enquanto força viva em que a sensibilidade, a intuição, e a cognição são evocadas. O envolvimento e a reciprocidade não se dão pelo lugar da atividade alocada nos trâmites institucionais. O capoeira implica-se em um modo de em-sinar, que provoca o aprendiz a buscar o movimento em singularidade. Um compromisso com a vida, pois conhecimento, pessoa e cultura são compreendidos como forças vivas, “que exigem essa ininterrupta movimentação, anelar e recursiva, entre forças complementares, antagônicas e concorrentes” (FERREIRA-SANTOS; VALE, 2019, p. 70).

Estamos diante, portanto, de um modo de em-sinar profundamente diverso das concepções produzidas nas ligações entre o determinismo biológico e o determinismo social acerca das relações entre indivíduo cognoscente e ambiente sociocultural, visto que o corpo é requisitado a inscrever-se na roda como ato criativo em comunhão com a ambiência. Aprender é ser tomado pelo conhecimento enquanto força viva, criadora, que nos antecede e sobrevive ao tempo finito da existência individual. Extrapola, portanto, a própria noção de corporeidade em seus limites individualizantes. (FERREIRA-SANTOS; VALE, 2019, p. 70).

O axé vivificado na roda convoca a experimentação para a dimensão da luta e da festa, forças antagônicas que, “(...) se requisitam e se complementam, exigindo a malemolência e a malandragem do princípio feminino da ginga” (FERREIRA-SANTOS; VALE, 2019, p. 368). Daí a imagem de Exu ser indissociável da força-roda-capoeira: “Imagens do movimento peculiar de Exu, o “dono do corpo” que protege, em-sina e impulsiona a destreza das esquivas-contragolpes pelos caminhos adversos da guerra. (FERREIRA-SANTOS; VALE, 2019, p. 295), O princípio masculino do falo se

faz presente no embate, o princípio feminino de Legbara convoca à malemolência, à comunhão, aos disfarces e ao gracejo corporal.

É o chamado para o jogo em que a pessoa aprende na intimidade com o chão, e o movimento, enquanto força criativa, se contrapõe às práticas de submissão corporal, ao silenciamento nas filas, nas mãos para traz, no encurvamento e na resignação. Assim, é preciso destacar que a capoeira, como as imagens de Exu, “carregam a força da mestria da luta, nas astúcias da malícia, da malandragem, das mandingas e artimanhas. (FERREIRA-SANTOS; VALE, 2019, p. 305), guardam, portanto, intimidades com os homens marginalizados como já nos contou Folha.

Nessa entoada, em que o corpo negro masculino é alvo de capturas castradoras, a capoeira, em sua simbologia circular a acolher, e em sua cabaça ressoante a vibrar, nos lembra da acolhida uterina e dos mistérios das sexualidades femininas. “É uma força de religação e de remediação que protege, fortalece e em-sina, tanto na intimidade como no estranhamento do combate” (FERREIRA-SANTOS; VALE, 2019, p. 278). Assim:

Temos as imagens de Exu - uma força muito temida e odiada pela *pretensa* supremacia cristã – nas narrativas capoeiras das batalhas como dono de todos os caminhos e trajetos de todas as forças vitais, como dono da mestria guerreirafesteira, dono do corpo, dono da maestria mandingueira da malandragem, da ginga, dos mistérios e surpresas Assim, temos Exu como uma das forças que “reinam” nas ligas vitais Capoeira-capoeirista. Como uma força que movimenta, de maneira circular e contínua, as vitalidades na caminhada comunal de uma fraternidade guerreira, seja no silêncio da guerrilha ou no estouro do quebra-gereba, seja na roda de Capoeira ou nas rodas do mundão (FERREIRA-SANTOS; VALE, 2019, p. 301).

Por fim, a capoeira como força central na vida do nosso colaborador nos instigou a olhar a roda em seu princípio de comunhão na relação entre ensino, movimento, ancestralidade e ato criativo, em contraposição à sentinela que preza pelo enfileiramento, silenciamento e submissão. Assim como a perceber a força vital como dinamizadora e criadora de uma ambiência em que princípios mormente dicotimizados, tais como guerra-festa, masculino-feminino, adversário-parceiro de jogo, dança-luta, corpo-conhecimento, amor-ódio, parceria-tocaia se entrecruzam num mesmo *rodopio*⁴⁸. A circularidade e reversibilidade em contraposição às concepções da adaptação linear à normatividade carcerária.

⁴⁸ Termo utilizado por Marcos Ferreira Santos e Eis Regina Feitosa do Vale

CONCLUSÃO

E, então, chegamos às palavras finais. E, de certo modo, esse momento do trabalho nos convoca a olhar, uma vez mais, para a trajetória da escrita exposta até aqui. É tendo em vista o que está textualmente posto que buscaremos alguns desdobramentos possíveis.

O lugar da pesquisa é o lugar do não saber, mas é um não saber que não se revela unicamente como ausência, e, sim, que se impõem como busca, como necessidade de movimento. Implica, sobretudo, a paixão pelo diálogo, a paixão pelo outro.

É a abertura ao desconhecido. A pesquisa, podemos até dizer, pode ser pensada como um pretexto para estes encontros. Se é paixão pelo diálogo, pelo encontro, pelo movimento, pesquisar é também o desamor pela dureza, pelas imobilidades impostas por um mundo discriminador, injusto, massificador e violento.

Nesse sentido, implicar-se com a pesquisa é caminhar carregando a impossibilidade de permanecer nessa opacidade. É, portanto, reconhecer-se na trama e, como já dito, é o lugar da luta, dos ataques, dos golpes, contragolpes e esquivas. Na verdade, como nos diz Muniz Sodré, as coisas só existem através da luta que travamos com e contra elas.

Não é violência ou a força das armas (a guerra é um aspecto pequeno e episódico da luta). A luta é o que põe fim à imobilidade. É a continuidade da existência. É o tecer a vida. Assim é a narrativa de Folha, nosso colaborador, ela nos provocou a por na roda as investidas de uma instituição estatal alimentada conjuntamente por simbologias militarizadas, cristãs e racistas.

Na entoada em que o corpo negro masculino é alvo de estereotípias, a roda de capoeira dentro da instituição convoca a singularidade na dança, na luta, na traquinagem e no embate frente à sentinela de plantão a prezar pelo silêncio, enfileiramento e submissão. Guerra e festa, masculino e feminino, adversários e parceiros de jogo, dança e embate, amor e ódio, parceria e tocaia rodopiando em um só giro na força circular da roda de capoeira.

Falamos da encruzilhada, domínio de Exu e sua força dinamizadora da vida e da morte. Falamos de uma fundamentação pedagógica em que em-sinar significa colocar o outro dentro do seu odu, dentro de seu caminho, dentro de sua própria sina. Nessa

perspectiva o mestre não dita o destino, o mestre lida com o conhecimento como força vital, e caminha com o aprendiz para o reconhecimento de sua força intencional, evoca o intelecto, a cognição, nossos afetos, nosso corpo.

Força vital a nos alimentar nas travessias

Para enfatizar nossas preocupações pedagógicas, é preciso dizer que nos encontramos com imagens antigas. Imagens em que a cultura guarda um significado de cultivo, a terra, o chão, a semente, os frutos, penetrações a umedecer a aridez contemporânea.

A roda é outra dessas imagens, a circularidade e o convite ao reconhecimento das intencionalidades, a mediação do mestre. A roda não se limita ao combinado rotineiro que, muitas vezes, a esvazia de sentido. A roda é circularidade da força vital, é encontro de forças antagônicas e a abertura para as contradições e complexidades do humano, abertura para as aprendizagens.

Talvez, seja por isso que a ancestralidade esteja presente na narrativa e em seus desdobramentos no texto da pesquisa, pois a ancestralidade é o que veio primeiro, é o que veio antes, faz-se presente, agora, e é o que prossegue para além da nossa existência individual.

A ancestralidade nos desperta para o que ainda não foi possível.

E então nos lembramos de Guimarães Rosa, que traz a imagem da Rosa, de uma Rosa Vermelha. A rosa como símbolo de Afrodite, Vênus, Maria e Pombogira, a nos despertar para o compromisso com a aprendizagem, enquanto alimento para uma vida criativa mesmo em condições adversas.

Guimarães nos traz a imagem do Rio e sua terceira margem.

A aprendizagem se dá na terceira margem do rio. Quando não estamos mais na margem de origem e ainda não chegamos à outra margem. Assim me parece a formação de uma educadora-pesquisadora.

Não é a navegação ou o sobrevoo, não se trata de conquista na sua intimidade com o ato de dominar. São travessias. É também a atitude de se integrar numa ética, linguagem desse trânsito, que implica a angústia, entre o corpo-respiração e as imagens subterrâneas das águas, a tensão entre as palavras e o silêncio, a angústia na passagem entre pessoa e coletividade.

Mas, há, sobretudo, a esperança: é a força que dinamiza nossas lutas. Força ativada nos encontros em que buscamos tecer de sentidos não colonizadores, esses espaços entre nós.

Finalizamos sublinhando as *marcas*. Compreendidas agora como forças circunscritas no limiar da vida e da morte. Não como oposições irreconciliáveis, mas como matizes que se complementam no fecundar de nossas trajetórias. Talvez, porque o rebento, o nascimento e as acolhidas no seio, bem como o nutrir a terra, umedecê-la, tocá-la o mais profundamente com a semente nos trazem imagens de dor e gozo, de nascimento e morte, de cova e jardim.

A nossa trajetória é feita intensamente dessas imagens, tal como exposto no corpo da pesquisa: o outro, a narrativa, a memória, a experiência; as imagens do encarceramento e das mortificações, das forças atuantes para fixidez do estereótipo, para o isolamento, para a inabilitação; e de um corpo, de um comum, de um círculo a nos re-ligar às imagens uterinas, ancestrais, da linhagem “guerreirafesteira”. Uma corporeidade que não se reduz à unicidade biológica, finita de cada indivíduo, mas que vem antes (como “o passado que anda na frente”), e que sobrevive a nós. Mas, sobretudo, que nos convoca a ouvirmos nossas intencionalidades.

É possível dizer que a vida resiste na medida em que buscamos/encontramos nossa força intencional. É o que nos compromete com o nosso *odu*, o caminho de sermos nós, e que, portanto, requer a permanente sensibilidade ao outro no chão da com-vivência. Engendramento fundamental para o campo da educação, trabalho intenso e constante, um caminhar de viés, a nos solicitar a malemolência, a ginga, o embate e também o festejo frente à dureza imposta sobre a vida.

Faz-se necessário, portanto, enfatizar que a intencionalidade não diz respeito à vazão das vontades individualistas, tão ao gosto dos ditames da racionalidade normativa, que resulta no descuido e, no limite, na execução do outro humano e não humano. A intencionalidade aqui é a força atuante no engendramento de territórios comuns, a alimentar os vínculos, no reconhecimento do humano em sua complexidade e contradições.

Assim, continuamos a nos alimentar do imaginário. Ou melhor, reconhecemos a fecundidade dessa perspectiva ao concordarmos com Guimarães (2009, p. 80) a nos dizer que esse imaginário ao mesmo tempo que se impõe, criando “marcas-feridas”, impossibilitando saídas, engendra outras marcas a nos desassossegarmos, lançando uma “fagulha de desordem, um desejo de viver diferente, de ser outro diante das imposições das normas, da violência institucional. Repetição e criação”.

Assim, nos parece um trabalho com a narrativa na perspectiva assumida aqui. Daí engravidarmos da narrativa de Folha, em ato copulativo, portanto, conjunto, de

fazer nascerem outros textos. Mas não só, o rebento possibilitou um re-ligação com a ancestralidade e com a escrita viva da minha irmã caçula que subitamente partiu. Mas que, no sopro vindo de seus escritos, também me tocou com sua força vital. E num campo repleto de imagens masculinizadoras, convocou-me a religar-me às imagens ancestrais das forças matriciais.

A encruzilhada, domínio de Exu, princípio masculino e feminino, força dinamizadora da vida e da morte, da comunicação, das circularidades e das rasteiras, da roda e dos becos, dos segredos e revelações, da luta e do acolhimento. Exu nos convida a reconhecer a encruzilhada. O educador, a educadora, ao atenderem esse chamado, implicam-se com o jovem na busca de seus caminhos sem, contudo, ditar-lhes o destino. Abre-se, portanto, para a singularização, a evocar nosso intelecto, nossa cognição, nossos afetos, nosso corpo, a prover fundamentos não colonizadores, a dar espaços para ações educativas comprometidas com a vida em sua potência (cria) ativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, W. Helena. **Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.

ABRAMO, W. Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In ABRAMOVAY, MIRIAM. **Juventudes. Outros olhares para a diversidade**. UNESCO: 2009

ABRAMOVAY, MIRIAM. **Juventudes. Outros olhares para a diversidade**. UNESCO: 2009

ABREU. Marta. “Crianças negras” e “crianças problemas” no pensamento de Nina Rodrigues e Artur Ramos. In: RIZZINI, Irma. **Crianças desvalidas, indígena e negra: cenas da Colônia, do Império e da República**. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 2000.

ADORNO. Sérgio. A experiência precoce da punição. In: **O Massacre dos inocentes. A criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. Racismo, criminalidade violenta e justiça penal: réus brancos e negros em perspectiva comparativa. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 18, 1996

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Tradução Vera Ribeiro. Revisão de tradução Fernando Rosa Ribeiro. 1ª edição; 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997

ARIÉS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. p. 30-58; 164-177.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda Negra, Medo Branco: O Negro no Imaginário das Elites - Século XIX**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

BALTRUSIS, Nelson; D'OTTAVIANO, Maria Camila Loffredo. **Ricos e pobres, cada qual em seu lugar: a desigualdade socio-espacial na metrópole paulistana**. Cad. CRH, Salvador, v. 22, n. 55, abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792009000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessos em 28 jul. 2009. doi: 10.1590/S0103-49792009000100008.

BENTO, Maria Aparecida S., & Carone, Irai. (Org.). (2002). **Psicologia Social do Racismo** (2ª ed.). São Paulo: Vozes, v. 1.

BOEIRA, Daniel Alves. Menoridade em pauta em tempos de ditadura a CPI do Menor (Brasil, 1975 - 1976). In: **Revista Angelus Novus**, São Paulo, a. V, n. 8, pp. 179-198, 2014.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In Bourdieu P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012,

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Doutorado em Educação Universidade de São Paulo — USP — São Paulo — São Paulo 2005

CARVALHO, Marília Pinto de. **Quem são os meninos que fracassam na escola?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, pp. 11- 40, 2004.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia**: um vocabulário afro-brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2005.

CORTI, A; SOUZA, R. **Diálogos com o mundo juvenil. Subsídios para educadores**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

DAYRELL, Juarez. **A Música Entra Em Cena: o Rap e o Funk na Socialização da Juventude**. Minas Gerais: Editora UFMG, 2005.

FANON, F. (1968). **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira

FAUSTINO, Deivison Mendes. **A política do medo e o encarceramento**: aspectos raciais da dominação de classe. Disponível em: <https://www.kilombagem.net.br/semcategoria/o-encarceramento-em-massa-e-os-aspectos-raciais-da-exploracao-de-classe-no-brasil-deivison-nkosi/>. Acesso em 01/11/2018.

FAUSTO, Boris. **Crime e Cotidiano**: a criminalidade em São Paulo 180-1924. São Paulo: Brasiliense. 2001

FEELEY, Malcom; SIMON, Jonathan. “**A nova penalogia: notas sobre a emergente estratégia correcional e suas implicações**”, em Carlos Canêdo e David Fonseca (orgs.), *Ambivalência, Contradição e Volatilidade no Sistema Penal: Leituras Contemporâneas da Sociologia da Punição*. Belo Horizonte, UFMG, 2012, p. 19-54.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: SECAD/MEC. (Org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03. 1 ed. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO - Coleção Educação para Todos, v. 1, 2005.(a)

FERREIRA-SANTOS, Marcos. A griola Elis Regina: uma *minina*-Oxum-mulher-Iansã crepuscular. Prefácio In: VALE, Elis Regina Feitosa & FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Capoeiras de Elis**: poética matril da ancestralidade em capoeira

Angola. São Paulo: FEUSP, selo Galatea, 2019. 432 p. ISBN: 978-85-60944-98-9 (E-book)- DOI: 0.11606/9788560944989.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert, RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, (p. 231-249).

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. A governamentalidade. **Ditos e escritos**, v. 4. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a.

_____. **Freud, Marx e Nietzsche**. Theatrum Philosophicum. Trad. Jorge Lima Barreto. Porto, ED. Rés Limitada, 1975

_____. **Ética, sexualidade, política. Ditos e Escritos**, vol. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2002.

_____. **Estratégia poder-saber**. Organização e seleção de textos: Manoel Barros Motta: tradução: Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ : Forense Universitária, 2003b.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GARCIA MENDEZ, Emilio. Evolución histórica del derecho de la infância: Por que una história de los derechos da la infância? In: ILANUD/ ABMP/ SEDH/ UNFPA (orgs.). **Justiça, Adolescente, e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD, 2006, p.17.

GUIMARÃES, Áurea Maria. O Imaginário da Violência e as Possibilidades de um “Trabalho Sobre Si Mesmo” como uma Tarefa Política na e pela Escola. In: MARIGUELA, Márcio, CAMARGO, Ana Maria Faccioli de e SOUZA, Regina Maria de. **Que Escola É Essa?: anacronismos, resistências e subjetividades**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009, p. 75 – 87.

_____. O imaginário da violência e a escola. In: PORTO, Silveira R. Maria, TEIXEIRA, Sanchez C. Marília. **Imaginário do medo e cultura da violência na escola**. Niterói, RJ: Editora Intertexto, 2004, p. 59-71.

GUATARRI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOFFMAN, E. (2008). **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada** (4a). Rio de Janeiro: LTC.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10a ed. Rio de janeiro: dp&a; 2005

HOLANDA, Fabiola Barbosa. **Experiência e Memória. A palavra contada e a palavra cantada de um nordestino na Amazônia.** Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2006

HERSCHMANN, Micael **O funk e o hip hop invadem a cena.** Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2000.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. **Sobre o positivismo e Educação.** In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002

JACINTO, Ramatis. **O branqueamento do trabalho.** São Paulo: Nefertiti, 2008.

KEHL, M. R.. **Radicais, raciais, racionais, a grande fratria do rap na periferia de São Paulo.** São Paulo em Perspectiva, v 13, n 3, p 95-106, 1999.

KOERNER, Andrei. “O impossível panóptico tropical-escravista: práticas prisionais, política e sociedade no Brasil do século XIX”. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, n. 35, jul./set. 2001.

_____. Punição, disciplina e pensamento penal no Brasil do século XIX. **Lua Nova**, São Paulo, n. 68, p. 205-242, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452006000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19, julho, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452006000300008>

LARROSA, Jorge. **La Experiencia de la Lectura:** estúdios sobre Literatura y Formación. Barcelona: Editorial Lartes, 1996.

LEITE, Tarcísio de Arantes. O dilema da interferência na História Oral: novos problemas e novas respostas. In: **Oralidades: Revista de História Oral.** São Paulo: Núcleo de Estudos 371 em História Oral do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP - NEHO, Ano 2, n 3, p. 65-82, jan./jun. 2008.

LOPES, Juliana Silva. **A escola na FEBEM – SP:** em busca do significado. 2006, 149f, Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, Vanda. Exu: o senhor dos caminhos e das alegrias In: **Encontro de estudos multidisciplinares em Cultura**, VI, 2010. UFBA, Salvador – Bahia.

MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. Imigração: subjetividade e memória coletiva. In: **ORALIDADES: Revista de História Oral** - Núcleo de Estudos em História Oral-USP, ano 1, nº1, jan.jun, 2007, p. 23-32.

MBEMBE, Achille. Formas africanas de auto-inscrição. Em: **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, ano 23. Pp 171-209. 2001.

_____. **Necropolítica.** São Paulo: 2008 sp: n-1 edições

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

MARTINS, S. J. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. “Memória, história oral e história”. In: **ORALIDADES: Revista de História Oral**, ano 4, nº8, jul.dez, 2010, Núcleo de Estudos em História Oral, p.179-191.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom e HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. (org.) **(Re) introduzindo a História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

MIRANDA, Heraldo de Cristo. Foucault e Goffman: em torno de instituições e poderes. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p. 381-394, dez. 2017. ISSN 2177-6342. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/P.2177-6342.2017v8n16p381>>. Acesso em: 21 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2017v8n16p381>

MOREIRA, Fábio Mallart. **Cadeias dominadas: dinâmicas de uma instituição em trajetórias de jovens internos**. 2011, 186p. Dissertação (Mestrado em antropologia). FFLCH-USP. 2011.

MOTTA, Manoel Barros. **Crítica da Razão Punitiva - Nascimento da Prisão No Brasil**. São Paulo: Forense Universitária. 2011

MOORE, Carlos. (2007). **Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e Sentidos**. 2a ed. São Paulo, Ática, 1986.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NINA RODRIGUES, Raimundo. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938. (Coleção Biblioteca Pedagógica dirigida por Fernando de Azevedo)

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Significações do Corpo Negro**. Doutorado em Psicologia Universidade de São Paulo — USP — São Paulo — 1998

NUNES, Brasilmar Ferreira. Consumo e identidade no meio juvenil: considerações a partir de uma área popular do Distrito Federal. **Soc. estado.**, Brasília, v. 22, n. 3, dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922007000300007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 jun. 2008. doi: 10.1590/S0102-69922007000300007.

OLIVEIRA, Carmem Silveira de. **Sobrevivendo no inferno. A violência juvenil contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

OLIVEIRA, Eduardo. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. In: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** – RESAFE. Número 18: maio-outubro/2012

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), 139-165

PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural. Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. São Paulo, n 5/6, mai/dez, PP.15-24, 1997.

PINHO, Osmundo. A "Fiel", a "Amante" e o "Jovem Macho Sedutor": sujeitos de gênero na periferia racializada. **Saude soc.**, São Paulo, v. 16, n. 2, ago. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902007000200013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 maio. 2008. doi: 10.1590/S0104-12902007000200013

RIBEIRO, C.A. Costa. 1995. **Cor e criminalidade. Estudo e análise da Justiça no Rio de Janeiro (1900-1930)**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Relações raciais e rendimento escolar**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.º 63, p.19-23, nov.1987.

SALLES, L M F. **Uma reflexão a respeito de jovens, escola e violência**. Tese de Livre docência – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Rio Claro- SP, 2009.

_____. **Adolescência, escola e cotidiano: um discurso contrastante entre o genérico e o particular**. Piracicaba, São Paulo: Ed UNIMEP, 1998.

SANTOS, Adriana Rosa Cruz. As virtudes do inútil: Foucault, a vida, a história oral e a obra de Eduardo Coutinho. In: **Revista de História Oral**, NEHO, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, Ano 2, n. 4, 2008, p. 29-144)

SANTOS, Juana Elbein. **Os Nagô e a Morte: Pàde, Àsèsè e o Culto Ègun na Bahia**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SEVFERTH, Giralda. (1993). A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário Antropológico**, 93, 175-203.

SILVA, Antonio Fernando do Amaral e. O estatuto da criança e do adolescente e sistema de responsabilidade penal juvenil ou o mito da inimputabilidade penal. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (orgs.) **Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo: Ilanud, 2006, p. 49-59.

SILVA, R. da. **Os filhos do governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas**. São Paulo: Ática, 1997.

SODRE, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Petrópolis: Editora Vozes, 1988

_____. **O social irradiado: violência urbana, negrotesco e mídia**. São Paulo: Cortez, 1992

_____. **Samba o dono do corpo**. 2º Ed. Rio de Janeiro: Maude, 1998.

_____. **Claros e escuros**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000

_____. **A Verdade Seduzida** 2005. São Paulo: DP&A EDITORA, 2005.

_____. **Reinventando a Educação - Diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Editora Vozes: 2012

SPOSITO, M (1997). **Revistas Brasileira de Educação: Mai/Jun/Jul/Ago 1997 N ° 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 N ° 6**

TEIXEIRA, M. de L. T. Evitar o Desperdício de Vidas. Justiça Adolescente e Ato Infracional, In: **Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização**.SP, ILANUD, 2006. p.427 – 447.

VALE, Elis Regina Feitosa & FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Capoeiras de Elis: poética matril da ancestralidade em capoeira Angola**. São Paulo: FEUSP, selo Galatea, 2019. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/316>

VALE, Fernanda. Feitosa. (2010) **Juventude, mídias sonoras e cotidiano escolar: um estudo em escolas de periferia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Depto. Educação, IB/UNESP, Rio Claro,

VICENTIN,G, Maria Cristina. **A vida em rebelião**. São Paulo: Hucitec, 2005.

WACQUANT. Louis. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor: 2001

WIREDU, Kwasi. **Como não se deve comparar o pensamento africano com o ocidental**. Tradução para uso didático (na disciplina filosofia africana da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira) feita por Marcos Carvalho Lopes, a partir de: WIREDU, Kwasi. How not to compare African thought with Western thought. Philosophy and an African culture, 1984. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/como-n%C3%A3o-comparar-o-pensamento-tradicional-africano -wiredu.pdf>

YUDICE, George. A funkificação do Rio. In: HERSCHMANN, Micael. **Abalando os anos 90:** funk e hip hop, globalização, violência e estilo cultural. Rio de Janeiro:Rocco, 1997