



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBACENTRO
DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS**



**A CAPOEIRA NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE**

CAMILA ANTERO DE SANTANA

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos

João Pessoa – PB
Junho, 2019.

A CAPOEIRA NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE

CAMILA ANTERO DE SANTANA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas em Direitos Humanos.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos

João Pessoa – PB
Junho, 2019

S232c

Santana, Camila Antero de
A Capoeira na Promoção da Educação em Direitos
Humanos de adolescentes privados de liberdade/ Camila
Antero de Santana. - João Pessoa, 2019.

149 f. Ilust.

Inclui Bibliografia, anexo e apêndice.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA.

1. Capoeira. 2. Sistema Socioeducativo. 3. Educação
em Direitos Humanos. 4. Educação para as relações
étnico raciais. 5. Pedagogia Social. I. Silva, Alexandre
Magno Tavares da.

CDU: 37: 796

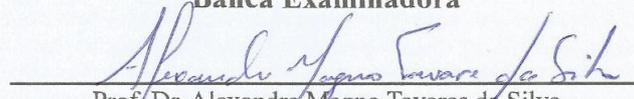
**A CAPOEIRA NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE**

CAMILA ANTERO DE SANTANA

Dissertação apresentada ao Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.

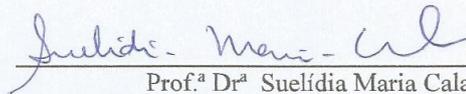
Dissertação de Mestrado avaliada em 09/07/19 conceito: Aprovado

Banca Examinadora



Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas –
Universidade Federal da Paraíba
Orientador

Prof. Dr. José Antônio Novaes da Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Paraíba
Examinador Externo



Prof.ª Dr.ª Suelídia Maria Calaça
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas –
Universidade Federal da Paraíba
Examinadora interna

Prof.ª Dr.ª Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas –
Universidade Federal da Paraíba
Suplente interna

Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, mas de se tornar. (HALL, 2013, p. 49)

RESUMO

A educação para as relações étnico-raciais, obrigatória em toda rede de ensino brasileira desde os anos 2000, reflete muitos anos de luta por políticas públicas para a igualdade racial, por parte dos movimentos sociais negros no Brasil. O asseguramento de uma educação que contemple a história e a cultura da África e dos afro-brasileiros nos conduz a um novo patamar de Cidadania, onde são reconhecidos e valorizados saberes tradicionais afro-brasileiros como, por exemplo, o saber tradicional da Capoeira. O presente trabalho investiga as contribuições pedagógicas possíveis da prática da Capoeira para a socioeducação de adolescentes em conflito com a lei. A Capoeira é tomada nesta investigação enquanto uma Pedagogia Social, capaz de educar em e para Direitos Humanos, colaborando com a socioeducação desses jovens e com a realização de uma educação para as relações étnico-raciais. Buscou-se apresentar a Capoeira como manifestação histórica, política e identitária afro-brasileira e algumas de suas interlocuções factíveis com a Educação em Direitos Humanos. Uma síntese da situação dos Direitos Humanos dos adolescentes em conflito com a lei no país e a descrição e análise da prática da Capoeira no Centro de Atendimento Socioeducativo de Jaboatão dos Guararapes/PE completam o corpo do trabalho. A pesquisa tem caráter exploratório, é do tipo qualitativa, valendo-se de dados bibliográficos, documentais e empíricos. A Fenomenologia e a Etnometodologia foram utilizadas como referências para as escolhas do percurso metodológico e para as reflexões epistemológicas. O trabalho apresenta referências da Sociologia, Antropologia, Educação, Direitos Humanos, Psicologia, e História, dentre outras disciplinas, constituindo-se como uma pesquisa do campo interdisciplinar. O referencial teórico situa-se nas chamadas epistemologias do sul, onde a noção de “sul” reflete os desafios e perspectivas do chamado “terceiro mundo”. Neste trabalho, foram consideradas as especificidades das unidades de internação quanto aos aspectos relacionados à educação e aos direitos humanos de adolescentes privados de liberdade.

Palavras-chave: Capoeira. Sistema Socioeducativo. Educação em Direitos Humanos. Educação para as relações étnico-raciais. Pedagogia Social.

ABSTRACT

The education for ethnic-racial relations, mandatory since the decade of 2000 to Brazilian's public and private educational systems, reflects many years of struggling for racial equality by black social movements in Brazil. The assurance by law of and education that includes Africa and afro-Brazilian peoples' history and culture leads us to a new level of citizenship, where is recognized the importance of afro-Brazilian traditional knowings, such as Capoeira. The present work investigates the possible pedagogic contributions of practicing Capoeira for socioeducational goals with adolescents in conflict with the law. Capoeira is taken in this investigation as a social pedagogy, capable of educating for Human Rights and of collaborating to the socioeducation of adolescents in conflict with the law and also to the implementation of education for ethnic-racial relations. We looked for presenting Capoeira as an historical and political manifestation of afro-Brazilian culture and we've made some possible interlocutions between pedagogy of Capoeira and Human Rights Education goals. A synthesis about current situation of Human Rights of deprived of liberty adolescents in Brazil and a description and analysis of Capoeira's practice in the Center of socioeducational attendance of Jaboatão dos Guararapes, in Pernambuco, complete the body of the work. The research is exploratory and of qualitative type, using bibliographic, documental and empirical data. Phenomenology and Etnometodology have been used as references to the choices of metodologic course and the epistemologic reflections. The research presents references from Sociology, Anthropology, Education, Human Rights, Psychology, History and another disciplines, being characterized as an interdisciplinary's field research. The theoretical reference of this work is placed on the "south epistemologies", where the notion of "south" reflects the challenges and perspectives of so called "third world". This research considers the specificities of hospitalization units as to human rights' situation of adolescents deprived of liberty and aims to figure out challenges and perspectives of a human rights' education provided by cultural practice of Capoeira. In this research, Capoeira has confirmed itself as a traditional knowing of great pedagogic and transforming value, to be considered for public politics in human rights education to adolescents in conflict with the law. To the completion of this research, specificities of education and human rights of deprived of liberty adolescents were considered.

Keywords: Capoeira. Socio-educational System. Human Rights Education. Education for ethnic-racial relations. Social Pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÔNIMOS E SIGLAS

| | |
|---------|--------------------------------------------------------------|
| ASE | Agente Socioeducativo |
| CASE | Centro de Atendimento Socioeducativo |
| CENIP | Centro de Internação Provisória |
| CNDH | Conselho Nacional de Direitos Humanos |
| CNMP | Conselho Nacional do Ministério Público |
| CNJ | Conselho Nacional de Justiça |
| CONANDA | Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente |
| CONFEF | Conselho Federal de Educação Física |
| CREF | Conselho Regional de Educação Física |
| DH | Direitos Humanos |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EDH | Educação em Direitos Humanos |
| FUNASE | Fundação de Atendimento Socioeducativo |
| IPHAN | Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional |
| MEPCT | Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura |
| MPF | Ministério Público Federal |
| PEA | Programa de Escolas Associadas |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| RENADE | Rede Nacional de Defesa do Adolescente em Conflito com a Lei |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SINASE | Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo |
| STJ | Superior Tribunal de Justiça |

| | |
|--------|----------------------------------------------------------------------|
| UDH | Unidade de Desenvolvimento Humano |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------|---------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 | Mapa do Case Jaboatão..... | 29 |
| Figura 2 | San Salvador (Rugendas, 1827)..... | 32 |
| Figura 3 | Busto do Marinheiro Marcílio Dias..... | 36 |
| Figura 4 | Combate Naval do Riachuelo (Meirelles, 1883)..... | 37 |
| Figura 5 | Projeto <i>Din Down Down</i> | 46 |
| Figura 6 | Recepção do Case Jaboatão..... | 99 |
| Figura 7 | Ornamentos carnavalescos..... | 100 |
| Figura 8 | Casas do Case Jaboatão..... | 111 |
| Figura 9 | Casa da Família do Case Jaboatão..... | 112 |
| Figura 10 | Ideias associadas à ideia de Capoeira pelos adolescentes..... | 121 |

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

| | | |
|--------------|------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 | Porcentagem de medidas socioeducativas 2016..... | 77 |
| Gráfico 2 | Atos infracionais Brasil 2016..... | 78 |
| Gráfico 3 | Assiduidade escolar de adolescentes entre 15 e 17 anos 2012..... | 88 |
| Tabela única | Mapa das unidades da FUNASE..... | 91 |

SUMÁRIO

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 2 PERCURSO METODOLÓGICO..... | 22 |
| 2.1 ETNOMETODOLOGIA E EPISTEMOLOGIA FENOMENOLÓGICA..... | 22 |
| 2.2 UMA ETNOPESQUISA CRÍTICA E MULTIRREFERENCIAL..... | 24 |
| 2.3 TIPO DE PESQUISA..... | 25 |
| 2.4 PROCEDIMENTOS..... | 25 |
| 2.5 TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS..... | 26 |
| 2.5.1 Observação simples..... | 26 |
| 2.5.2 Entrevistas individuais e entrevista com grupo focal..... | 26 |
| 2.5.3 Técnica de análise de dados e Instrumentos..... | 27 |
| 2.6 DESCRIÇÃO DO CAMPO..... | 28 |
| 2.7 ESCOLHA DOS SUJEITOS..... | 30 |
| 3 DE MATÉRIA CRIME A PATRIMÔNIO DA HUMANIDADE: UM POUCO DA TRAJETÓRIA LIBERTÁRIA DA CAPOEIRA..... | 31 |
| 3.1 CAPOEIRA ESCRAVA: TRABALHO EXPLORADO E REBELIÃO..... | 31 |
| 3.2 DE MATÉRIA CRIME A ESPORTE NACIONAL..... | 37 |
| 3.2.1 A luta dos Mestres pelo reconhecimento da Arte..... | 39 |
| 3.3 CAPOEIRA E O MUNDO DO TRABALHO ATUAL..... | 41 |
| 3.4 A CAPOEIRA ENQUANTO PEDAGOGIA SOCIAL..... | 43 |
| 3.4.1 Projeto <i>Din Down Down</i> – Capoeira Especial | 45 |
| 3.4.2 Capoterapia para detentas do Centro de Recuperação Feminina..... | 46 |
| 3.4.3 Capoeira no Case Jaboatão..... | 48 |
| 4 INTERLOCUÇÕES POSSÍVEIS ENTRE CAPOEIRA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: HUMANISMO, INTEGRAÇÃO E IDENTIDADE..... | 50 |
| 4.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CAPOEIRA: CAMINHOS DA RESISTÊNCIA..... | 50 |
| 4.2 RAÍZES HUMANISTAS NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E NA CAPOEIRA..... | 54 |
| 4.3 A EDUCAÇÃO NA CAPOEIRA..... | 57 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.4 INTEGRAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E NA CAPOEIRA..... | 62 |
| 4.5 IDENTIDADE CULTURAL E REPARAÇÃO IDENTITÁRIA..... | 66 |
| 4.6 O LEGADO HUMANISTA DE UMA CULTURA SOBREVIVENTE..... | 70 |
| 5 O ADOLESCENTE PRIVADO DE LIBERDADE NO BRASIL..... | 72 |
| 5.1 A IMAGEM PROPAGADA DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI NO BRASIL..... | 72 |
| 5.2 A SITUAÇÃO DO ADOLESCENTE EM ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO..... | 75 |
| 5.2.1 Medidas socioeducativas e atos infracionais..... | 75 |
| 5.2.2 Os Direitos Humanos do adolescente internado e o centro de internação como instituição total..... | 79 |
| 5.3 O PERFIL DO ADOLESCENTE EM ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NO BRASIL..... | 87 |
| 5.4 DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DE PERNAMBUCO..... | 90 |
| 5.4.1 Aspectos pedagógicos do sistema socioeducativo em Pernambuco..... | 92 |
| 6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PRÁTICA DA CAPOEIRA NO CASE JABOATÃO.. | 95 |
| 6.1 DADOS QUANTITATIVOS SOBRE ADOLESCENTES INTERNADOS NO CASE JABOATÃO..... | 95 |
| 6.2 JABOATÃO DOS GUARARAPES E A CHEGADA AO CASE..... | 98 |
| 6.3 O INÍCIO DA CAPOEIRA NO CASE E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE CAPOEIRA..... | 101 |
| 6.4 OS ADOLESCENTES INTERNOS NA VISÃO DO PROFESSOR DE CAPOEIRA.... | 102 |
| 6.5 CAPOEIRA NO CASE JABOATÃO E EDH..... | 102 |
| 6.6 FUNÇÕES DA CAPOEIRA NO CASE JABOATÃO..... | 105 |
| 6.7 CAPOEIRA E DISCIPLINA..... | 106 |
| 6.8 CAPOEIRA E DIVERSIDADES..... | 107 |
| 6.9 IMPACTOS DA CAPOEIRA NO COMPORTAMENTO DOS INTERNOS E NA UNIDADE..... | 108 |
| 6.10 CAPOEIRA E VIOLÊNCIA..... | 110 |
| 6.11 ELEMENTOS DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CASE JABOATÃO..... | 110 |
| 6.11.1 As Casas como roteiro pedagógico..... | 110 |
| 6.11.2 A estratégia pedagógica do Case Jaboatão..... | 112 |

| | |
|------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.11.3 Avaliação de atividades pedagógicas..... | 113 |
| 6.12 LIMITES E DESAFIOS À SOCIOEDUCAÇÃO NO CASE JABOATÃO..... | 114 |
| 6.13 ALGUMAS PASSAGENS DA VIVÊNCIA NO CASE JABOATÃO..... | 115 |
| 6.13.1 Roda de diálogo com Mestres Griôs..... | 115 |
| 6.13.2 Treino de Capoeira com adolescentes internos..... | 117 |
| 6.14 A VISÃO DOS ADOLESCENTES QUE PRATICAM CAPOEIRA NO CASE..... | 119 |
| 6.14.1 Experiências prévias com Capoeira..... | 120 |
| 6.14.2 Ideias associadas à Capoeira e sua história..... | 121 |
| 6.14.3 Capoeira e outras atividades pedagógicas..... | 122 |
| 6.14.4 Perspectivas de futuro..... | 123 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 124 |
| REFERÊNCIAS..... | 129 |
| APÊNDICES..... | 137 |
| ANEXOS..... | 146 |

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo geral desenvolver um estudo em torno da Capoeira, tomando-a enquanto ação pedagógica, na promoção da Educação em Direitos Humanos, junto a adolescentes que cumprem medida de privação de liberdade. Para isso, estabelecemos os seguintes objetivos específicos, a saber: a) apresentar a Capoeira enquanto construção histórica, social, política e cultural na sociedade brasileira; b) levantar e discutir aspectos socioeducativos da Capoeira e suas conexões com as práticas em Educação em Direitos Humanos; c) descrever a realidade do (a) adolescente privado de liberdade no Brasil e no Estado de Pernambuco; d) descrever a presença da Capoeira na unidade de privação de liberdade Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE Jaboatão (Jaboatão dos Guararapes/PE) em seus desafios e perspectivas; e) analisar a Capoeira enquanto vetor pedagógico na promoção, incentivo e fortalecimento da Educação em Direitos Humanos de adolescentes que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade.

O problema da pesquisa refere-se aos desafios que a Educação em Direitos Humanos enfrenta nas unidades de execução de medidas de privação de liberdade no sistema socioeducativo. Estes desafios dizem respeito tanto às especificidades do contexto da privação de liberdade como também às desigualdades sociais brasileiras que desenrolam-se no mundo exterior à instituição, mas que também impactam o mundo interior dela. Podemos citar como exemplo de desafio presente no sistema socioeducativo a escassez ou, em alguns casos, ausência da cultura afro-brasileira nas atividades pedagógicas das unidades. Pretendemos trabalhar a seguinte questão: em que medida a Capoeira, em sua identificação, caracterização e análise, contribui, enquanto ação pedagógica cultural, para o incentivo e fortalecimento da Educação em Direitos Humanos de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade?

A socioeducação brasileira é regida em âmbito federal pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - Sinase (Lei 12.594/2012), que impõe princípios, regras e critérios deste atendimento. O ensino da Cultura Afro-Brasileira é obrigatório em toda a rede de ensino nacional, e isto inclui a prestação do atendimento socioeducativo. As leis 10.639/2003, 11.645/2008 e também o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010) buscam reparar a invisibilidade histórica de conteúdos advindos da cultura afro-brasileira e

indígena na educação brasileira. A Lei 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), passando essa a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1.º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.

§ 2.º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.” (BRASIL, 2003)

A Lei 10.639/2003, pioneira em tratar dessa matéria e abrindo caminho para as vitórias legislativas seguintes (incluindo a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial em 2010), foi fruto de décadas de reivindicações e lutas dos Movimento Sociais Negros. De acordo com Rocha e Silva,

No período Republicano, sobretudo nos últimos anos do séc. XIX e na primeira metade do séc. XX, as demandas de ativistas negros (as) foram realizadas e levadas a público de diferentes maneiras, em várias entidades negras: Frente Negra Brasileira (1931), União dos Homens de Cor (1943), Teatro Experimental do Negro (1944), Comitê Democrático Afro-Brasileiro (1944), Conselho Nacional de Mulheres Negras (1950), entre outros. (ROCHA; SILVA, 2013, p. 58)

Estas organizações, há muito tempo, e de forma sistemática, a partir dos anos 1980, denunciaram a Escola como “espaço excludente, discriminatório e apregoador de uma ideologia racista e que invisibilizava a experiência histórica de africanos no Brasil e de seus descendentes” (ROCHA; SILVA, 2013, p.58). Regulamentando o art. 242 da Constituição Federal, que determina que “o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”, a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos legais representam um avanço na educação nacional do ponto de vista da realização de Direitos Humanos. A esse respeito, assinalam Rocha e Silva:

A aprovação da Lei 10.639/03, como dito anteriormente, pode ser considerada um avanço no que se refere à luta para combater imaginários e práticas racistas, uma vez que se trata de uma política pública educacional que procura atingir a população escolar de todas as origens raciais e nos vários níveis e modalidades de ensino. Ademais, propugna a valorização da diversidade cultural na formação do Brasil, a contribuição para a construção e afirmação da identidade negra. (ROCHA; SILVA, 2013, p.65)

O Sistema Socioeducativo também se inclui como destinatário obrigatório da referida legislação, sendo imperioso que, assim como em qualquer escola do território nacional, oficial ou particular, sejam ministrados conteúdos que contemplem a cultura negra e a trajetória do povo negro no Brasil, ou seja, que implemente-se uma educação para relações étnico-raciais. A Capoeira, manifestação cultural e saber tradicional afro-brasileiro insere-se no quadro de potenciais conteúdos em cultura afro-brasileira para a educação.

Aliado a isso, mais da metade (59,08%) dos adolescentes em conflito com a lei em atendimento socioeducativo no Brasil considera-se preto ou pardo (BRASIL, 2018, p. 19). São, portanto os (as) adolescentes negros e negras que tem tido a maior probabilidade de ingressar no sistema socioeducativo. A promoção de políticas públicas no âmbito do sistema socioeducativo brasileiro deve considerar uma maior atenção quanto ao recorte da igualdade racial, pois que a ausência ou falta de efetividade de ações específicas no âmbito da socioeducação afetará principalmente famílias negras e comunidades de maioria negra. De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010),

Art. 9º. A população negra tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas, e de lazer, adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira.

Art.10. Para o cumprimento do disposto no art. 9.º, os governos estaduais, distrital e municipais adotarão as seguintes providências: [...]

IV – Implementação de políticas públicas para o fortalecimento da juventude negra brasileira. (BRASIL, 2010)

A realização de atividades pedagógicas alicerçadas na educação das relações étnico-raciais, como a Capoeira, no âmbito do sistema socioeducativo representa a implementação de disposições do Estatuto da Igualdade Racial e dos dispositivos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Sobre a educação das relações étnico-raciais, assinalam Reis e Silva,

O entendimento sobre a educação das relações étnico-raciais é que esta educação fortalece e desperta a consciência negra entre pessoas negras através do orgulho de sua identidade e, também, entre as pessoas brancas, permitindo-lhes identificar a importância do outro em sua própria história e cultura, forjando significativas relações étnico-raciais. (REIS; SILVA, 2015, p.4)

O presente trabalho é uma investigação que justifica-se na contradição entre a realidade do sistema socioeducativo e as disposições legais já conquistadas, no que concerne a implementação de políticas públicas de educação para as relações étnico-raciais, voltadas adolescentes em conflito com a lei, emergindo a Capoeira como possibilidade de potencial humanizante neste contexto.

O objeto de estudo da presente pesquisa é a Capoeira, tomada enquanto prática pedagógica em sua possibilidade de educar em e para direitos humanos. Acompanhamos o desenvolvimento das aulas de Capoeira no Centro de Atendimento Socioeducativo - CASE de Jaboatão dos Guararapes, uma unidade de internação para adolescentes em conflito com a lei considerada modelo (PERNAMBUCO, 2015, p. 50) no Estado de Pernambuco, mas que não deixa de apresentar os desafios que a maior parte das unidades de privação de liberdade para adolescentes enfrentam em todo o Brasil (como veremos no capítulo 4), principalmente no campo da garantia de Direitos Humanos. Desde a fundação do CASE Jaboatão, em 2007, são oferecidas regularmente aulas de Capoeira para os adolescentes internos, investigamos quais as implicações da existência dessas aulas no *ethos* da referida instituição de privação de liberdade.

Buscamos conhecer como a vivência/experiência na Capoeira é capaz de contribuir para os fins sociopedagógicos do sistema socioeducativo; em que medida a experiência da Capoeira é capaz de ser uma proposta educativa no campo da Pedagogia Social, em e para Direitos Humanos no contexto da privação de liberdade para adolescentes. A respeito da experiência e da consciência social, Streck comenta:

Em termos materialistas, a experiência emerge dos confrontos, além dos de classe, entre culturas, políticas, valores, convenções, etc. Por um lado, as experiências podem ser vivenciadas, independentemente da intencionalidade ou consciência dos sujeitos sobre elas; e por outro lado, podem ser percebidas por sua consciência social, elementos ideológicos e visões sociais de mundos preestabelecidos. (STRECK, 2013, p.40)

Nesse sentido, lançamos os seguintes questionamentos: como a experiência da Capoeira emerge para o adolescente em conflito com a lei, privado de liberdade? Que potencialidades pedagógicas podemos encontrar na prática dessa manifestação cultural? Que tipo de formação humana a Capoeira é capaz de proporcionar ao adolescente em conflito com a lei?

A autora do presente trabalho fala de um lugar de pertencimento com relação à cultura de matriz afro-brasileira e de pertencimento com relação à cultura da Capoeira. Tendo começado a praticá-la na cidade de Salvador/BA, a autora tem percebido que os saberes que formam essa manifestação cultural são capazes de proporcionar um novo estar-no-mundo ao praticante, através de uma vivência onde toda experiência pode-se converter em experiência educativa. Outro fator que deu ânimo à pesquisa é a constatação da invisibilidade, nos espaços

de produção formal de conhecimento, das epistemologias não europeias/ocidentais, como as formas de produção de conhecimento indígena e afro-brasileiras. Esta invisibilidade deve ser convertida em visibilidade e reconhecimento, uma vez que estes saberes tradicionais são tanto sistemas de conhecimento válidos quanto os saberes reconhecidos como científicos. Há heranças de conhecimentos multimilenares no fio das tradições orais em nosso território e seria um grande erro desprezá-las, uma vez que estas heranças podem nos ajudar em muitos desafios da existência humana.

O campo epistêmico dos referenciais teóricos elegidos para este trabalho dizem respeito às chamadas “epistemologias do sul”, que compreendem perspectivas de pensamento voltadas para a emancipação de sujeitos e coletividades, oprimidos historicamente por processos colonialistas e imperialista por parte do “norte”. A respeito das “epistemologias do sul”, Streck comenta:

A história sempre tem posição e nos parece que há aprendizados importantes nas experiências de dominação, transformando-se em instrumento de resistência. Aqui não se trata de inscrever uma pedagogia latino-americana contra outras pedagogias como se fora possível estabelecer critérios puramente geográficos de distinção. Uma compreensão mais coerente de tratá-la é situando a partir das epistemologias do sul cuja orientação (sul) é utilizada como metáfora de um campo epistêmico desafiador aos processos de descolonialidade do conhecimento. Esta perspectiva está para além do *sul geográfico*, uma vez que também se identificam no *norte geográfico* as classes sociais em situação de subalternidade, exposta à dominação capitalista e experiências coloniais. (STRECK, 2013, p. 42)

É neste campo epistêmico que a presente pesquisa se desenrola: à perspectiva daqueles que tem e tiveram historicamente direitos humanos violados no nosso território. A Capoeira é um saber tradicional que encontra-se inserido neste quadro de resistências culturais à dominação a que se refere este “sul” das “epistemologias do sul”.

A Educação em Direitos Humanos - EDH traduz um conjunto de práticas e teorias voltadas para o objetivo de educar em e para a realização das mais básicas garantias da pessoa humana. Para Ferreira e Melo, a EDH é a educação que valoriza o respeito ao ser humano e a cidadania plena (FERREIRA; MELO, 2014, p. 26).

Em 2006, foi promulgado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEHDH, que estabelece diretrizes nacionais para a implementação de políticas públicas em Educação em Direitos Humanos no nosso país (BRASIL, 2006), congregando os seguintes

eixos: educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança pública e educação e mídia.

A Educação em Direitos Humanos é bastante cara à socioeducação de adolescentes infratores, mas não somente à socioeducação: Este modelo importa a toda sociedade, pois que na sua ausência, podemos ser induzidos a, por exemplo, pensar que os jovens brasileiros, sobretudo aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social são os principais responsáveis pela violência no país ou são “inimigos internos” da sociedade. A socioeducação deve educar em e para direitos humanos, reconhecendo o direito humano a educação e os demais direitos fundamentais como princípios educativos.

A Capoeira (e seus processos educativos), que integra o objeto da presente pesquisa, avança no séc. XXI como patrimônio cultural da humanidade, despertando cada vez mais o interesse da academia em observar as potencialidades deste saber tradicional afro-brasileiro.

Outro fator que também contribui significativamente para a ampliação do respaldo social da Capoeira é a sua internacionalização. Atualmente há mestres capoeiristas em todos os continentes, e em muitos países eles são reconhecidos como os grandes detentores deste saber ancestral. Seja através de linhagens tradicionais ou mesmo de “franquias”¹ de grandes associações de Capoeira (essas últimas notadamente de tradição de Capoeira Regional), é certo que esta cultura expandiu-se durante os sécs. XX e XXI para todos os continentes. Segundo o Dossiê 12: Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira do IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Brasileiro, temos “Exemplos como o do Mestre João Grande, que recebeu diversas homenagens nos Estados Unidos, revelam a apropriação da Capoeira por governos multiculturalistas, que buscam reconhecê-la como parte da diáspora africana” (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO BRASILEIRO, 2014, p.115).

Pudemos encontrar, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CAPES, 2019), e também por indicações de outros capoeiristas, artigos, teses e dissertações que apontaram a Capoeira como estratégia de educação e como estratégia de Direitos Humanos. Pudemos notar que uma parte expressiva das produções sobre a temática, tem como autores, alunos, mestres e contramestres de Capoeira. Por exemplo: Abib, P.J. (2005), que elege categorias chave para

¹ Alguns grupos de Capoeira se desenvolveram de modo a adotar um modelo baseado na relação matriz-filial, contando com milhares de membros e seguindo um modelo de formação em Capoeira pré-estabelecido a ser replicado nas diversas franquias da associação. Por exemplo, o grupo Abadá Capoeira, fundado em 1988 por Mestre Camisa; Grupo Senzala, fundado em 1963 por Mestre Peixinho e contemporâneos; e o Grupo Muzenza de Capoeira fundado em 1972 por Mestre Paulão. Estes grupos, dentre outros, apresentam essa configuração em franquias, em diversos estados do Brasil e em diversos países.

investigar conhecimentos e saberes populares através da Capoeira; Araújo, R. C. e Machado S. A. M. (2015), que tomam a Capoeira Angola como uma práxis educativa transformadora e libertadora; Machado, V. (2006), sobre a educação através da tradição oral africana e afro-brasileira; Pires (2001), sobre a formação histórica da Capoeira contemporânea; Reis, A. L. T. (2001), que aborda a Capoeira como uma prática promotora de saúde e qualidade de vida; Do Vale e Santos, V. S. (2016), que consideram a Capoeira Angola um vetor para a Educação em Direitos Humanos; Santos, F. (2017), que associa a prática educativa tradicional da Capoeira Angola à promoção de Direitos Humanos; Costa, N. L. (2013), que investigou o papel da Capoeira no campo das políticas públicas culturais e educacionais; Jesus, L. (2015), que realizou uma pesquisa histórica acerca da Capoeira enquanto prática de resistência no contexto da ditadura militar brasileira; e Kohl, H.G. (2012), que aponta a Capoeira como recurso pedagógico de ludicidade na prática da educação física escolar. Estes autores e autoras têm, sabidamente, relação de pertencimento com a cultura.

O banco de teses da Capes localizou 577 trabalhos entre teses e dissertações com a busca da palavra-chave “Capoeira”² entre os anos de 1987 e 2018. As principais áreas de conhecimento desses trabalhos foram: educação, educação física, artes e antropologia. Já com a pesquisa das palavras chaves “capoeira e educação”, sobrevieram 28 trabalhos, muitos desses da área de conhecimento da educação e da educação física.

O interesse por desenvolver esta pesquisa se forjou, para a autora deste trabalho, no seio da vivência na Capoeira. Após desenvolver um Trabalho de Conclusão de Curso, na Graduação em Direito, sobre as relações jurídicas e sociológicas entre o Estado Brasileiro e a prática da Capoeira (SANTANA, 2014) e observar as potencialidades práticas da Capoeira na Educação (inclusive na educação daqueles notoriamente vulneráveis a violações de Direito Humanos) a autora optou por desenvolver esta investigação.

Em seu trabalho, também Santos, F. (2017, p. 19) assinala que, após vivenciar momentos inspiradores na roda do grupo Nzinga de Capoeira Angola, decidiu por pesquisar a relação entre a Capoeira Angola e a Educação em Direitos Humanos.

Fui de novo da roda no [Grupo] Nzinga e pensei, sim parece haver um liame entre a Capoeira Angola legada pelo Mestre Pastinha e a Educação em Direitos Humanos. Quanto terminou a roda eu havia decidido: iria pesquisa sobre a Capoeira Angola e a Educação para os Direitos Humanos. (SANTOS, 2017, p.19)

² Resultado encontrado após da desambiguação com o significado da palavra “Capoeira” para as ciências agrárias, qual seja, uma localidade geográfica.

Estes momentos inspiradores dentro da vivência, também para a autora do presente trabalho, foram e são numerosos, tanto no tempo da Bahia, como na vivência em Pernambuco, assim como em outras localidades onde teve a oportunidade de praticar a Capoeira, como a Paraíba e Rio Grande do Norte. A autora também pertence a uma comunidade tradicional afroindígena, Terreiro Nagô e da Jurema Sagrada. Este pertencimento também colaborou para a escolha do tema da pesquisa, uma vez que a autora acredita que estes conhecimentos e saberes tradicionais, desprivilegiados pela história oficial e pela cultura dominante, podem contribuir para que a nossa sociedade brasileira alcance patamares mais elevados em termos de cidadania, democracia e solidariedade.

Apresentados os objetivos, a justificativa e problema da pesquisa, passemos à estruturação capitular do trabalho. No Capítulo 2, apresentaremos as escolhas epistemológicas e o percurso metodológico eleito para a realização da pesquisa. no Capítulo 3, buscamos apresentar sinteticamente a trajetória da Capoeira enquanto construção social, histórica, cultural brasileira, contemplando o objetivo específico de apresentar a Capoeira enquanto fenômeno social; no Capítulo 4, trataremos das conexões possíveis entre a prática da Capoeira e as práticas dos Direitos Humanos, tendo como recorte três categorias fundantes: Humanismo, Integração Humana e Identidade. Este capítulo se relaciona com o objetivo específico de levantar e discutir aspectos socioeducativos da Capoeira e suas conexões com as práticas em Educação em Direitos Humanos. No Capítulo 5, descrevemos e discutimos dados sobre a realidade do adolescente privado de liberdade no Brasil e em Pernambuco, à luz dos Direitos Humanos, que representa outro objetivo específico do trabalho; no Capítulo 6 faremos a descrição e análise dos dados coletados no campo, que atende ao último objetivo específico do trabalho, a análise da Capoeira enquanto verto pedagógico na promoção, incentivo e fortalecimento da Educação em Direitos Humanos de adolescentes que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Convenci-me a cada instante da minha prática de pesquisador que metodologia não pode ser uma prática automática, mas problemática. (MACEDO, R. S., 2004, p.25)

2.1. ETNOMETODOLOGIA E EPISTEMOLOGIA FENOMENOLÓGICA

O caminho eleito para a produção da presente pesquisa foi inspirado na etnometodologia de Garfinkel (GARFINKEL, 1996) e também na Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial de Macedo (MACEDO, 2004). A Fenomenologia apresentou-se como referência na instância epistemológica de reflexão. Acerca da epistemologia fenomenológica, Costa assinala:

Ao privilegiar a intersubjetividade e a sua relação com a atribuição de significados a valores e experiências subjetivas, a fenomenologia permite uma releitura da noção de realidade social, em articulação com elementos de natureza individual e coletiva. O seu objeto, é portanto, acessar experiências cotidianas, no sentido de compreender como os indivíduos, de um ponto de vista microsociológico, percebem-se, interagem e estabelecem relações sociais em seus respectivos contextos de sociabilidade.(COSTA, E. C. P., 2010, p. 69)

A etnometodologia, por sua vez, consiste num programa de investigação microsociológica, tendo como objeto as estruturas da ação social (GARFINKEL, 1996, p. 114). Os etnometodólogos estudam as práticas do sentido comum, através das quais os membros da sociedade coordenam, estruturam e entendem suas atividades cotidianas. As atividades cotidianas ordinárias são “fenômenos em si” (GARFINKEL, 1996, p.113) e são o principal objeto da Etnometodologia.

Segundo o próprio Garfinkel a afirmação central e inicial do seu pensamento em etnometodologia é que “as atividades pelas quais os membros produzem e gerenciam situações de afazeres cotidianos organizados são idênticas aos procedimentos empregados pelos membros para tornar essas situações relatáveis” (GARFINKEL, 1996, p.113). A etnometodologia não preocupa-se apenas com o sentido das ações sociais realizadas pelos membros de um determinado grupo social, mas também ocupa-se com o modo através do qual os membros do grupo social enxergam suas próprias ações. Pressupõe-se que, mediante ações e práticas localizadas, as pessoas se encarregam de criar e sustentar a ordem social. A etnometodologia está interessada na ação social, na intersubjetividade e na comunicação linguística quando da investigação das práticas sociais. A preocupação desse método diante de

“ações-em-contexto” tem duas importantes manifestações, que são: 1. a indicialidade das ações; 2. a reflexividade das ações 3. A relatabilidade das ações. A indicialidade informa que qualquer tipo de expressão linguística (enunciados, descrição, expressão) é indicial de modo irremediável. Ou seja, o sentido de um enunciado não é algo fixo, senão algo móvel, situado num determinado tempo e espaço também mutável. A reflexividade, por sua vez, informa que, por exemplo, um sujeito social responder uma pergunta em uma entrevista, há necessariamente um momento de reflexão que possibilita o sujeito elaborar, inteligir a sua forma de ver a situação. Por último, a relatabilidade das ações diz respeito justamente ao processo de o sujeito relatar suas ações do cotidiano, produzindo assim, informações e conhecimento a respeito do seu próprio cotidiano e recriando o mundo que vive através da relatabilidade de suas ações (GARFINKEL, 1996, 114;116 – 117).

A etnometodologia favorece a visibilidade do olhar dos sujeitos sociais envolvidos na situação social estudada, lançando especial atenção à relatabilidade das situações sociais investigadas pelos próprios membros pertencentes ao universo da pesquisa. É possível que a prática da Capoeira propicie alguma forma de relatabilidade, em que através dela os adolescentes possam tornar seu próprio universo relatável.

Fez-se opção pela Etnometodologia no presente trabalho por ser uma abordagem de perspectiva compreensiva em oposição a abordagem explicativa de construção do conhecimento. A etnometodologia favorece a captação do sentido da realidade do próprio sujeito de pesquisa (GARFINKEL, 1996, p.114).

O contexto social não é algo estático e vai se transformando através das interpretações dos próprios sujeitos de suas próprias ações sociais. Isto é um ponto crucial da etnometodologia de Garfinkel, pois quebra com a lógica do “juízo dopado” (*judgemental daps*) (HERITAGE *apud* GUESSER, 2003, p.153) onde a interpretação dos membros do grupo social não é considerada do ponto de vista científico, fazendo parecer que os membros apresentam uma postura sempre passiva ou estática e não ativa com relação às suas próprias ações e realidades sociais.

Em uma instituição de privação de liberdade, assim como em outros contextos diversos, diferentes personagens realizam diferentes interpretações em relação à instituição que são membros. Qual seria a visão ou as visões da realidade que prevalecem, porque prevalecem e onde elas prevalecem? Em que medida seria a prática da Capoeira capaz de

oferecer ferramentas para novas leituras de mundo entre esses sujeitos? Estes são questionamentos que surgiram durante a realização da pesquisa.

2.2 UMA ETNOPESQUISA CRÍTICA E MULTIRREFERENCIAL

Macedo (2004), em sua Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial, atenta para o fato de que uma metodologia para as ciências humanas e para a educação deve estar conectada a uma crítica social do seu uso, articulada portanto a questões éticas e políticas (MACEDO, 2004, p. 25). A questão ética e a questão política mostraram-se absolutamente inafastáveis para a reflexão metodológica sobre esta pesquisa pois que ela envolve temas sensíveis como direitos da criança e do adolescente, direitos culturais, exclusão social, privação de liberdade, racismo e outras violações a direitos humanos. Quanto à prática do educador-etnopsiquisador, o autor assinala:

Ao conhecer de dentro, *in situ*, em ato, o educador-etnopsiquisador olhará as iniquidades, mergulhará criticamente nas múltiplas culturas e suas inteligibilidades, suas estéticas e cosmovisões, experimentará nas relações éticas a política enquanto prática, emergindo da sua aventura pensada com a noção fértil de mundo construído. (MACEDO, 2004 p.8)

Os postulados da Etnopesquisa crítica contribuiram para construir um certo olhar “etnopsiquisador”, conforme a citação acima, em que procuramos identificar as estruturas da educação em capoeira que pudessem contribuir para a realização de uma educação em direitos humanos, para adolescentes em conflito com a lei. O tema do trabalho, amplo pelas diversas temáticas que envolve, só poderia ser desenvolvido através de uma pesquisa multirreferencial e crítica, a nosso ver, mais adequada a estas especificidades. A visão do sujeito enquanto ativo construtor do mundo também alicerçou o olhar necessário para a realização do trabalho. A esse respeito, leciona Macedo,

Os fenomenólogos nos dizem que consciência é sempre consciência de alguma coisa. Não deve haver portanto, sujeito sem mundo, nem deverá haver mundo sem sujeito no sentido fenomenológico (MACEDO, 2004, cap. I, p. 14)

Observamos uma certa semelhança com o pensamento de Freire, um dos principais referenciais teóricos em educação deste trabalho, quando diz que o movimento permanente dos homens, “como seres que se sabem inconclusos” (FREIRE, 2017, p. 103) é um

movimento que “parte das relações homens-mundo”. O mundo é construído permanentemente pelos sujeitos e não há mundo se não houver sujeito para dizer o mundo; Nesta pesquisa, procuramos observar os sujeitos sociais como construtores do mundo que se estava querendo investigar. Ainda sobre a relação sujeito mundo, assinala Macedo:

O mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem através das denominações que lhes são emprestadas. O que existe para o homem tem nome, enfim, e o conhecimento humano terá de ser, em consequência, uma prática incessantemente tematizável.(MACEDO, 2004, p. 34, cap. III)

Organizamos o percurso metodológico de forma a conhecer um pouco do “mundo” do Case Jabotão e sua oferta pedagógica de capoeira. Os sujeitos sociais que pudemos ter contato informaram um pouco desse mundo, do cotidiano que se buscava conhecer.

2.3 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa é do tipo qualitativa quanto à abordagem. Quanto às características qualitativas da etnopesquisa crítica e multirreferencial, Macedo leciona:

Aquilo que em geral chamamos de âmbitos qualitativos da realidade, na medida em que a inserção existencial e cultural do ser-no-mundo é incontornável, não podem ser alcançados por um paradigma normativo.[...] É interessante frisar que o olhar qualitativo não estranha as sutilezas paradoxais da cotidianidade, convencido do grande valor epistemológico do fenômeno estar. (MACEDO, 2004, p. 43, cap. I)

Quanto ao nível de profundidade, a pesquisa é exploratória, com duas fases distintas, sendo a primeira fase de caráter bibliográfico e documental e a segunda fase, um estudo de caso, com coleta e análise de dados empíricos. De acordo com Köche (2011, p. 126) a pesquisa exploratória busca “desencadear um processo de investigação que identifique a natureza do fenômeno e aponte as características essenciais das variáveis que se quer estudar”.

2.4 PROCEDIMENTOS

Os procedimentos utilizados na fase teórica foram a **pesquisa bibliográfica e pesquisa documental**. Na pesquisa bibliográfica e documental aprofundamos os referenciais teóricos da Educação em Direitos Humanos e outros que tratassem da Capoeira no viés da

educação e da história. Esta fase foi primordial para que se conhecesse as principais contribuições teóricas sobre o tema, com o aprofundamento dos referenciais teóricos elegidos e se buscasse subsídios em fontes primárias (por exemplo, relatórios oficiais) e secundárias para estabelecer co-relações com os resultados da fase empírica.

O Procedimento utilizado na fase empírica foi o **Estudo de campo**. Este procedimento buscou a descrição e discussão de uma realidade específica, qual seja, a prática da Capoeira na instituição de privação de liberdade para adolescentes CASE Jabotão. O Estudo de campo foi realizado através da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com sujeitos sociais que pertencem àquela realidade estudada.

2.5 TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

2.5.1 Observação Simples

Consistiu na observação simples da prática da Capoeira no CASE Jabotão, com registro em diário de campo e gravações de áudio. No diário de campo foram registradas impressões de todo tipo sobre o ambiente, os diálogos, os procedimentos para ingresso na unidade, informações em quadros de avisos, diálogos espontâneos com as pessoas, enfim, coisas que ocorreram durante as visitas, fossem elas previstas ou imprevistas. Quanto às gravações de áudio, essas foram utilizadas nas entrevistas especificamente, para que não fossem perdidos detalhes importantes que a transcrição poderia deixar passar.

A observação simples, na fase inicial do estudo de campo foi uma técnica que favoreceu a percepção de elementos de forma apriorística, para que surgisse a realidade sem que o pesquisador busque, já de saída, algo em particular que elegeu previamente à realização da pesquisa. A observação simples certamente não conduz a um ideal de imparcialidade por parte do pesquisador perante a realidade, mas ela permitiu que situações espontâneas pudessem ser melhor percebidas.

2.5.2 Entrevistas individuais e entrevista com grupo focal

Foram realizadas duas entrevistas individuais com os seguintes sujeitos: o professor de Capoeira do CASE Jabotão; o diretor do CASE Jabotão, e foi realizada entrevista de grupo focal, com quatro adolescentes que praticam Capoeira na unidade. O estudo das diferentes percepções dos entrevistados permitiu compreender diversos aspectos da produção da

realidade onde as oficinas de capoeira se inserem. A respeito das percepções dos sujeitos pesquisados, de acordo com a etnopesquisa crítica, assinala Macedo,

È significativo que seja destacado que a percepção do fenômeno é sempre um processo de co-percepção, há uma região de co-percebidos. Sujeitos e fenômenos estão no mundo-vida com outros sujeitos, co-presenças que percebem fenômenos, Nestes termos a co-participação de sujeitos em experiências vividas permite partilhar compreensões, interpretações, comunicações, conflitos, etc. (MACEDO, 2004, cap. I, p. 17)

As entrevistas desta pesquisa, tanto as individuais como também de grupo focal, tiveram roteiro semiestruturado a fim de permitir o direcionamento da entrevista para possíveis temas relevantes, que surgissem a partir dos estímulos iniciais do roteiro.

Entrevistamos, em sessão única, com técnica de grupo focal (ou grupo nominal), quatro adolescentes internos que participam das aulas de Capoeira. Preferimos entrevistar os adolescentes internos através da técnica de grupo focal, porque acreditamos que os adolescentes ficariam mais confortáveis na companhia de outros colegas da turma de Capoeira. Este formato privilegia a captação de elementos da intersubjetividade, ou seja, as interações e reações dos adolescentes entre si com relação ao tema suscitado. A intersubjetividade é um dos elementos caros à perspectiva etnometodológica. Conforme Macedo (2004, p. 54, cap. III), “enquanto técnica eminentemente grupal, o grupo nominal é extremamente válido para tratar com os objetos da pesquisa em educação, afinal de contas, a prática pedagógica se realiza enquanto prática grupal em todas as suas nuances”; esta técnica corrobora os objetivos de uma etnopesquisa nos meios educacionais.

2.5.3 Técnica de análise de dados e Instrumentos

A técnica utilizada foi a da Análise da Conversação e da Fala de Greg Myers (2002), combinada com uma análise fenomenológica em sentido amplo de dados empíricos (MACÊDO, S.M., 1999). Realizamos uma análise detalhada a partir da fala dos sujeitos da pesquisa, identificando categorias e elementos destacados à luz do tema da Educação em Direitos Humanos.

Conforme a Análise da Conversação e da Fala de Myers, que elenca tópicos práticos que devem ser considerados desde o começo da pesquisa, organizamos: a) o tópico guia, ou a folha de entrevista, para garantir a abordagem de elementos necessários; b) registro de áudio, com uma gravação clara para permitir uma boa transcrição; o local das entrevistas foi

analisado anteriormente, a fim de que se verificasse ruídos, para não prejudicar a gravação; c) transcrição detalhada das gravações de áudio. Myers entende que quanto mais detalhada for a transcrição, mais rica será sua análise (MYERS, 2002, p.280).

As interações sociais intersubjetivas receberam especial atenção quando da análise dos dados coletados. A esse respeito, Myers leciona:

As pessoas não apenas chegam com atitudes favoráveis ou desfavoráveis, com respeito a determinados atores ou ações. Elas tomam posição com respeito às insinuações do moderador, sobre as contribuições dos outros participantes, sobre os objetos que as rodeiam e sobre as ações e a fala que se desenvolvem. Elas propõem e exploram possíveis colocações com relação ao turno anterior, e desse modo não é surpresa que seus pontos de vista sejam muitas vezes complexos, instáveis e aparentemente contraditórios. Para os pesquisadores, a interação é um modo de investigar opiniões; para os participantes, as formulações de suas opiniões são um modo de interação, em uma sala cheia de pessoas estranhas (Myers, 2002, p. 285).

Tomando as interações sociais, as ações e os discursos dos sujeitos como fenômenos em si, passamos a identificar categorias e conceitos relacionados a uma abordagem pedagógica, emergentes das falas dos participantes, consideradas por nós relevantes para o enfrentamento dos desafios da socioeducação e da educação em direitos humanos de adolescentes em conflito com a lei.

Os instrumentos utilizados no campo foram: a) roteiro semiestruturado de entrevista individual, para os seguintes sujeitos: professor de Capoeira do CASE e diretor do CASE; b) diário de campo para registro da observação da ação pedagógica de Capoeira no CASE Jaboaão; c) roteiro semiestruturado de entrevista com grupo focal para entrevista com os adolescentes internos no CASE praticantes de Capoeira.

Questões como por exemplo, a integração pedagógica da Capoeira com outras práticas pedagógicas na unidade foram tema da entrevista com o diretor e com o professor de Capoeira. Perguntas sobre a evolução pedagógica dos adolescentes, que praticam Capoeira na instituição em comparação aos que não praticam foram feitas ao professor; e para os adolescentes foram feitas perguntas a respeito de que importância a prática tem para eles, o que significa a Capoeira para eles, se já praticavam ou conheciam-na antes da entrada na unidade, dentre outros questionamentos pertinentes.

2.6 DESCRIÇÃO DO CAMPO

O Centro de Atendimento Socioeducativo - Case de Jaboaão dos Guararapes/PE é uma unidade de atendimento na modalidade privação de liberdade da FUNASE – Fundação

de Atendimento Socioeducativo, fundação estadual de Pernambuco responsável pela política pública de atendimento socioeducativo no estado. O Case Jaboatão situa-se na cidade de Jaboatão dos Guararapes, município integrante da Região Metropolitana do Recife. O CASE Jaboatão é considerado uma unidade modelo da FUNASE, de acordo com o relatório temático de 2015 do Mecanismo Estadual de Prevenção à Tortura:

A unidade da FUNASE – CASE Jaboatão dos Guararapes, é considerada referência, já tendo recebido o prêmio Inovare 2014 e o selo Unesco. (...) O CASE Jaboatão mostra existir a correta aplicação da medida socioeducativa de internação, havendo a preservação do seu caráter pedagógico, reeducacional e de reinserção social de acordo com os princípios de direitos humanos; este fato pode ser ratificado com a frequência escolar que, segundo a gestora, tem 100% dos adolescentes matriculados na Escola Estadual Frei Jaboatão. (PERNAMBUCO, 2015, p. 45)

Entretanto, o CASE Jaboatão não escapa a problemas típicos das instituições de privação de liberdade para adolescentes no Estado, como o déficit estrutural e a não-valorização da carreira de agente socioeducativo (PERNAMBUCO, 2015, p. 58). A unidade dispõe de aulas de Capoeira regulares desde 2007, quando a unidade foi inaugurada. Na Figura 1, abaixo, observamos a planta da unidade com a descrição das estruturas de funcionamento que a integram:



- 1. Administração 2. salas de aula 3. casas / alojamentos 4. espaço ecumênico**
5. quadra poliesportiva 6. casa da família

Figura 1. Mapa do CASE Jaboatão. Foto de Satélite. Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

Aprofundaremos as características do bairro de Vista Alegre e da Cidade de Jaboatão no Capítulo de descrição e análise do campo, Capítulo 6.

2.7 ESCOLHA DOS SUJEITOS

Escolhemos para serem entrevistados quatro adolescentes que praticam capoeira no CASE Jaboatão; o professor de Capoeira do Case Jaboatão e o Diretor da unidade.

A escolha do diretor da instituição de privação de liberdade para entrevista explica-se pela necessidade de observar a Capoeira como parte de um plano pedagógico ou de uma estratégia de gestão pedagógica de uma unidade do sistema socioeducativo. Acreditamos que o referido entrevistado informou elementos para compreender tais relações.

A escolha do professor de Capoeira do CASE para entrevista justifica-se pelo fato deste sujeito social ser o educador e detentor do saber de Capoeira responsável pelo desenvolvimento dos treinos de Capoeira na unidade. Seu depoimento contribuiu de maneira significativa para esta investigação, a partir do relato da sua própria experiência e da experiência de seus alunos na prática da Capoeira no âmbito da privação de liberdade, em seus desafios e perspectivas.

A escolha de adolescentes internos educandos da Capoeira para entrevista em grupo focal deu-se pelo fato de que são esses sujeitos são os destinatários da educação em Capoeira no âmbito da privação de liberdade, e em suas opiniões, observações e relatos houve contribuições valiosas para a investigação central desta pesquisa.

Em observância das normas técnicas oficiais de ética em pesquisa, todos os sujeitos entrevistados consentiram livre e esclarecidamente a sua participação, através de instrumentos formais assinados, quais sejam, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para capazes e maiores de 18 (dezoito) anos e guardiões de menores de 18 anos e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para sujeitos menores de 18 anos.

3 DE MATÉRIA-CRIME A PATRIMÔNIO DA HUMANIDADE: UM POUCO DA TRAJETÓRIA LIBERTÁRIA DA CAPOEIRA

A Capoeira, manifestação cultural afro-brasileira, é reconhecida hoje como um dos principais símbolos da identidade nacional do nosso país. Fruto de um processo secular de resistência nem sempre silenciosa contra as imposições da escravidão, a sua trajetória é capaz de contar muito da própria história da formação do Brasil, e é a metáfora da busca por liberdade de povos historicamente prejudicados pela brutalidade da sociedade escravista.

Pretendemos, com este capítulo, introduzir sinteticamente alguns episódios, a nosso ver, importantes para a compreensão da trajetória histórica, social, política e cultural da capoeira, sem pretender exaurir a temática. Começamos com dados históricos sobre a capoeira escrava e o desenvolvimento da capoeiragem no séc. XIX; a seguir relatamos alguns dos acontecimentos essenciais para a capoeira durante o séc. XX, incluindo a contribuição dos Mestres Bimba e Pastinha para a consolidação da Capoeira contemporânea em suas expressões Angola e Regional; e encerramos com elementos atuais, como desafios do educador em capoeira frente ao mundo do trabalho e três experiências atuais de Capoeira como uma pedagogia social em diferentes regiões do país.

3.1 CAPOEIRA ESCRAVA: TRABALHO EXPLORADO E REBELIÃO

A Capoeira, no seu caminho para ser o que é, passou por diversas transformações essenciais, desde suas finalidades sociais até mesmo a identidade de seus praticantes. Buscaremos ilustrar um pouco dessas transformações ao longo deste Capítulo. Percebemos que mesmo com essas modificações históricas, o desenvolvimento da capoeira sempre esteve atrelado ao mundo do trabalho. A categoria “trabalho” mostrou-se fundamental para o desenvolvimento desse capítulo, pois que as relações de trabalho são indispensáveis para a compreensão da Capoeira e seus papéis sociais, políticos e econômicos na sociedade brasileira. O óleo sobre tela de Rugendas (Figura 2) retrata a prática da Capoeira na cidade de São Salvador, Bahia no início do séc. XIX.

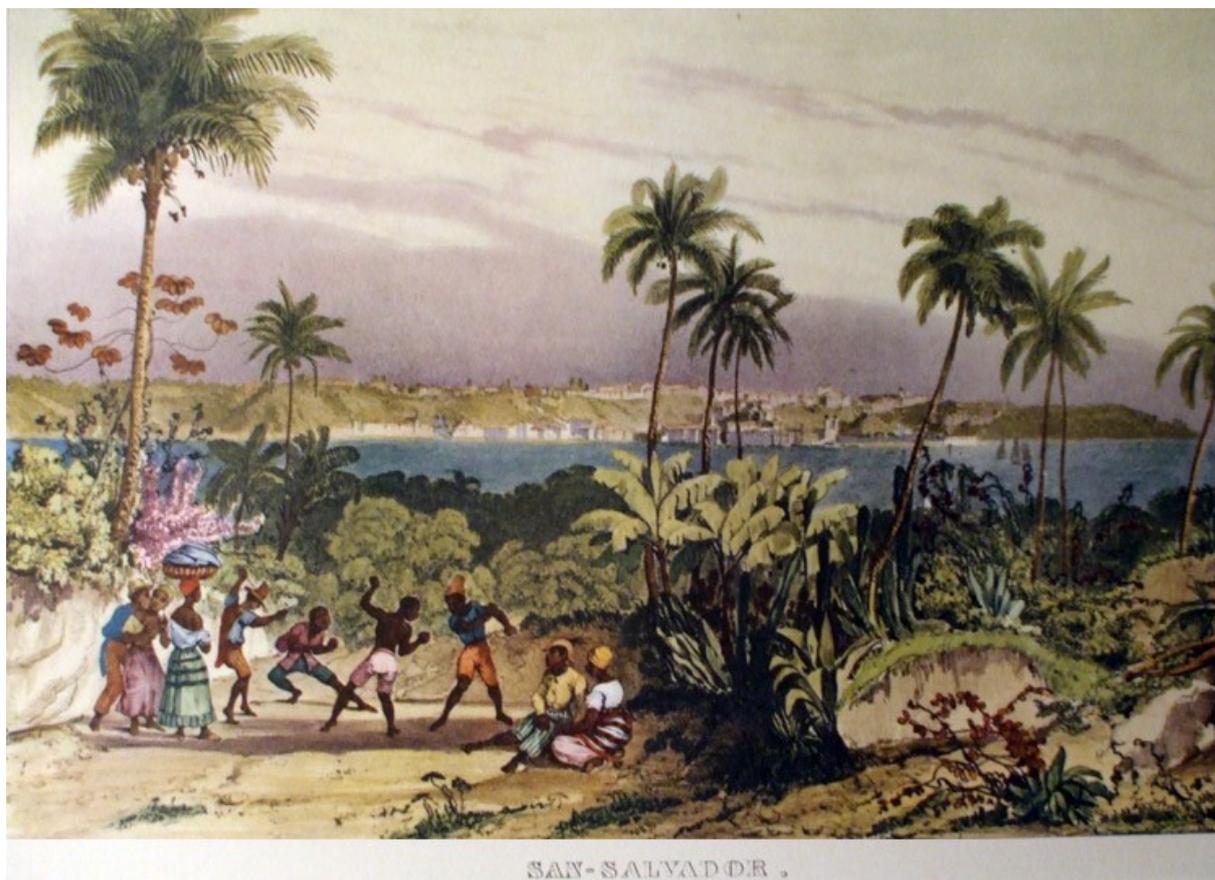


Figura 2. San Salvador. Rugendas. Aquarela e litografia sobre papel, 1827.

Na pintura acima, percebemos o jogo se desenrolar entre dois homens negros, sob os olhares da audiência, também negra e trabalhadora, àquele tempo, escravizada. A primeira lógica de trabalho a que o praticante de Capoeira esteve submetido foi a lógica da escravidão.

No começo do século XIX, período histórico retratado pela pintura, a Capoeira tinha por maioria de praticantes negros escravizados e uma minoria de negros forros, trabalhadores livres. De acordo com Soares (2004, p.127), “Ser Capoeira naquele tempo, era principalmente ser escravo, do sexo masculino, africano, da região centro-ocidental [da África]”. O autor se refere, nessa citação, ao denominado “período joanino” que diz respeito aos anos subsequentes à chegada de Dom João VI e sua corte real portuguesa no Rio de Janeiro no ano de 1808.

De acordo com esse autor, o surgimento da nomenclatura “Capoeira” está atrelado a um certo cotidiano de trabalho daqueles escravizados no contexto urbano: Segundo Soares, o nome “Capoeira” derivou da utilização pelos escravos urbanos de um cesto de palha

entrelaçada, denominado *caapo*, na língua tupi-guarani e “eiro” seria aquele utilizador do cesto de palha:

[Adolfo Morales de Los Rios Filho] Em seu terceiro artigo, denominado “Mais Esteios”, ele reforça seus argumentos e, após emaranhados de discussões etimológicas, conclui a respeito da origem do termo: a capoeira era derivada de *caapo*, do tupi-guarani, que significava buraco de palha, buraco de mato. Era o termo indígena para designar o cesto de palha entrelaçada, semelhante a um grande círculo – buraco, feito de palha ou mato. Assim o cesto era *caapo*, e seu carregador – já na linguagem do invasor europeu – era o “eiro”. Desta forma [...] “capoeiro” era o cesto utilizado pelos escravos urbanos e “capoeira”, o carregador do cesto.[...] O cesto capoeira era presença ordinária na faina da escravaria urbana, mas era usado principalmente para carregar galinhas e aves, como retratado por diversos viajantes. (SOARES, 2004, p. 51/52)

Muito antes da criminalização da Capoeira com o Código Penal de 1890, a prática já era duramente reprimida pela sociedade escravocrata brasileira. Naquele tempo, começo do séc XIX, com a intensificação da urbanização das cidades, a capoeira já era alvo da repressão policial. A prática de “Capoeira” diferia da prática atual, dizendo respeito a uma série de atividades diversas realizadas por escravos, com notório caráter grupal. De acordo com Holloway *apud* Soares,

Embora guarde alguma relação com a capoeira do Brasil de hoje, que é um misto de ginástica, arte marcial e dança, no séc. XIX o termo se aplicava a várias atividades exercidas sobretudo por escravos, as quais, no decorrer do século, passaram a envolver um número cada vez maior de pessoas livres. Não raro os infratores eram presos individualmente, mas a capoeira geralmente era uma atividade grupal. (HOLLOWAY *apud* SOARES, 2004, p. 66)

Com a Capoeira daquela época, negros escravizados procuravam meios de se defender das agruras da exploração do trabalho, das arbitrariedades violentas dos senhores e até mesmo de ladrões que se aventuravam a roubar mercadorias que estivessem de posse. Conforme Karasch, “[os capoeiras] Trabalhando nas ruas, nas praças e nos mercados, aprenderam a proteger suas mercadorias e a si mesmos dando golpes potentes com os pés e a cabeça, acabando por estilizá-los em uma forma de dança” (KARASCH *apud* SOARES, 2004, p. 55).

Certamente, a prática da capoeira representava receio para a elite branca e a aglutinação de escravos e negros livres em torno da prática da capoeira, àquele tempo, deveria ser sufocada pela repressão policial. Através da capoeira, os negros poderiam se insurgir contra a exploração da sua força de trabalho e fugir ao controle da elite colonizadora. A

capoeira funcionava como fator de barganha política no contexto da exploração da força de trabalho escrava na cidade do Rio de Janeiro do séc XIX:

Ela [a Capoeira] se destacava entre os vários métodos de resistência comumente utilizados pelos escravos do Rio de Janeiro, que vão desde a redução do ritmo de trabalho e a sabotagem, maneiras mais disponíveis e diretas de resistir ao trabalho forçado, passando pela fuga e a formação de quilombos nas cercanias da cidade, até a franca rebelião armada, mesmo que em pequena escala e sempre sufocada pelas forças de segurança (HOLLOWAY apud SOARES, 2004, p. 68)

A Capoeira emerge como fator político em meio às tensões sociais da sociedade escravocrata. Luís Carlos Soares (SOARES *apud* SOARES, 2004, p. 64) chega a classificar a Capoeira do séc. XIX como uma espécie de “rebelião de baixa intensidade”, que se realizava mediante “a estratégia de acosar permanentemente os beneficiários e mantenedores da ordem escravista – senhores e policiais -, mas não enfrentá-los diretamente, o que seria uma derrota certa”. As maneiras de agir, os golpes, os costumes que se consolidaram como “Capoeira” representam uma resistência organizada frente à desumanidade do modo de produção escravista. A respeito da desumanidade da escravidão, Mbembe informa,

Qualquer relato histórico do surgimento do terror moderno precisa tratar da escravidão, que pode ser considerada uma das primeiras instâncias de experimentação biopolítica. Em muitos aspectos a própria estrutura do sistema de colonização e suas consequências manifesta a figura emblemática e paradoxal do estado de exceção. (2016, p.130)

Se a Capoeira nasce violenta, podemos dizer que sua violência constitui-se como reação a um perpétuo estado de violência e terror imposto pela sociedade escravista.

Tomada como cultura que se desenvolveu em uma dialética e histórica tensão com a cultura dominante, a Capoeira adequa-se perfeitamente ao conceito de “cultura popular” defendido por Hall:

(...) o essencial em uma definição de cultura popular são as relações que colocam a cultura “popular” em uma tensão contínua (de relacionamento, influência e antagonismo) com a cultura dominante. Trata-se de uma concepção de cultura que se polariza em torno dessa dialética cultural. (HALL, 2013, p. 285)

Corroborando a afirmação de que a Capoeira contempla o sentido de uma cultura popular, temos que desde o início da emergência histórica ela representa a possibilidade do povo oprimido proteger-se e tecer relações de solidariedade frente a opressão. Nesse sentido, Soares aponta Karasch:

Para Karasch, as maltas de capoeira eram muito mais que simples grupos rua: eram, na realidade, a ponta do iceberg, a parte visível de uma organicidade muito mais complexa, onde libertos, escravos e livres pobres encontravam proteção e solidariedade. Esta sociedade foi capaz de sobreviver a longos anos de perseguição. (SOARES, 2004, p. 58)

A Capoeira surge escrava, no seio de um povo com sua força de trabalho totalmente explorada pela lógica mercantilista/capitalista internacional onde o próprio ser humano é a mercadoria e os frutos do seu trabalho estão permanentemente alienados a outrem.

Ainda durante os anos imperiais, pré-republicanos, devemos mencionar a importância política e histórica dos Capoeiras para dois contundentes episódios da história do Brasil: primeiramente, A Revolta dos Mercenários (1828), onde a atuação deles foi decisiva para a contenção de soldados estrangeiros que, revoltados contra sanções impostas, se amotinaram contra o governo imperial na cidade do Rio de Janeiro (COSTA, S.C, 2002, p. 102). Muitos negros capoeiras foram libertados pelos seus senhores para que fizessem uso de suas habilidades contra o corpo militar de alemães e irlandeses que serviam ao Império do Brasil desde a independência. A respeito da Revolta dos Mercenários, Barros afirma:

Os capoeiras, após o evento, tornam-se os legítimos donos das ruas do Rio de Janeiro, por quase todo o século XIX, sendo o gatilho disparador de uma arma que muito seria usada; a Revolta dos Mercenários foi a faísca para reacender a ação dos capoeiras, tornando-se o maior problema de segurança pública que já havia ocorrido no Rio de Janeiro até então. (BARROS, 2013, p. 3)

O outro episódio da História do Brasil em que os Capoeiras tiveram um papel fundamental foi a Guerra do Paraguai (1864 – 1870). Muitos combatentes negros foram aliciados nas prisões, outros foram agarrados a força nas ruas do Rio de Janeiro e outras províncias. Em 1865, o governo imperial realizou um recrutamento forçado para o Corpo de Voluntários da Pátria, em que o termo “voluntário” tornou-se piada. A respeito das convocações forçadas,

Os cidadãos do império dispunham de diversas formas de se esquivarem da convocação. Os mais aquinhoados, utilizavam-se de doações de recursos, equipamentos, escravos e empregados à Guarda Nacional e aos Corpos de Voluntários para lutarem em seu lugar; os que podiam menos, faziam oferecimento de familiares, ou seja, alistavam seus parentes, filhos, sobrinhos, agregados etc. Aos despossuídos não restava outro recurso para escapar ao alistamento que a fuga para o mato. A população da corte e das províncias rebelavam-se contra as autoridades recrutadoras, os delegados de polícia e seus prepostos, que "iam caçar o caboclo no Amazonas e no Pará, o tabaréu nordestino na caatinga, o matuto na sua tapera, o

caíçara no litoral, enfim brancos, mulatos e negros que, depois de reunidos e contados, eram despachados em magotes. (DUARTE *apud* SALLES, 1990, p.23)

Os exércitos das nações envolvidas na guerra (Brasil, Uruguai e Paraguai) chegavam a ter batalhões formados exclusivamente por negros; como exemplo, o Corpo de Zuavos da Bahia, dentre outras companhias negras. Soldados negros, ex-escravos ou não, lutaram em pelo menos três dos quatro exércitos dos países envolvidos (TORAL, 1995, p. 4).

O imperador do Brasil prometeu alforria àqueles que voluntariamente se apresentassem para combater. Durante a Guerra do Paraguai, cerca de 150 mil homens foram mandados para a batalha e aproximadamente 50 mil não voltaram para casa. As condições da guerra exigiam muitos embates corpo a corpo, nos quais os capoeiristas ganharam destaque. Heróis negros capoeiristas morreram a defender a pátria brasileira, aquela mesma que havia escravizado a eles e seus ascendentes. Um exemplo é o de Marcílio Dias (Figura 3), herói da batalha Naval do Riachuelo (1865).



Figura 3. Busto do Marinheiro Marcílio Dias, no Clube Náutico Marcílio Dias, em Itajaí/SC. Fonte: ZERO HORA, 2008.

Rio-grandense, Marcílio Dias foi forçosamente recrutado quando “capoeirava” em frente a uma banda de música. Sua mãe rogou para que não levassem seu filho³, porém ele foi à guerra. Lutando heroicamente, morreu em campo de batalha, no Rio Paraná, na fatídica batalha do Riachuelo, tendo seu corpo sepultado nas águas do rio, recebendo honrarias póstumas na Marinha Brasileira, entrando para história como exemplo de bravura e defesa nacional. Abaixo, a pintura Batalha Naval do Riachuelo (Victor Meirelles, 1883) representa este episódio histórico (Figura 4):



Figura 4. Batalha Naval do Riachuelo. 1883. Victor Meirelles, óleo sobre tela. As batalhas da Guerra do Paraguai vitimaram milhares de combatentes.

3.2 DE MATÉRIA CRIME A ESPORTE NACIONAL

Em 1890, O governo republicano recém-instaurado, através do novo Código Penal, Decreto n.º 847 de 11 de Outubro, transformou em crime a prática de Capoeira, que já era perseguida pelo governo imperial. Em seu Capítulo XIII, na seção “Dos Vadios e Capoeiras”, os arts. 402 e 403 o Código Penal de 1890 trazem o seguinte teor:

³ Fonte: Correio Paulistano, edição de 17 de Junho de 1890.

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas e instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal: Pena – de prisão celular por dous a seis meses.

Parágrafo único. É considerado circunstância agravante pertencer o capoeira a uma banda ou malta. Aos chefes ou cabeças se imporá pena em dobro.

Art. 403. No caso de reincidência, será aplicada ao Capoeira, no grau máximo, a pena do art. 400, pena de um a três anos em colônias penais que se fundarem em ilhas marítimas, ou nas fronteiras do território nacional, podendo para esse fim serem aproveitados os presídios militares existentes.

Parágrafo único – Se for estrangeiro será deportado depois de cumprir a pena. (BRASIL, 1890)

Em 1890, foram presas, pelo menos 297 pessoas pela prática da capoeira, segundo registros da Casa de detenção do Rio de Janeiro (PIRES, 2001, p.41). A repressão aos capoeiras se pautou em algumas estratégias: a primeira, buscar cercear as atividades da capoeiragem de forma individual ou em grupo; a segunda, desarmar os capoeiras. Produziu-se, afinal, a imagem do Capoeira com indivíduo vadio e ocioso, situado fora do mundo do trabalho (PIRES, 2001, p. 65); os capoeiristas eram considerados vadios, malandros, desordeiros, cafajestes, capadócius.

De acordo com Pires (2001, p. 40), o discurso do novo regime republicano colocou a capoeira e seus praticantes como “uma mal que assolava” a sociedade desde a Monarquia e portanto deveria ser erradicado. Pires (2001, p. 44) pôde analisar 240 processos penais pela prática de Capoeira entre os anos 1890 e 1937 na cidade do Rio de Janeiro. Desta análise, consta que 43% dos processados por capoeira eram trabalhadores nas ruas (vendedores, carroceiros, carregadores, etc.), 16% artesãos, 12% de trabalhadores domésticos, 11% de trabalhadores no comércio, 5% de funcionários públicos, 3% de trabalhadores rurais, 1% de proprietários/negociantes e 4% sem profissão declarada (PIRES, 2001, p. 66). Nota-se que, mesmo com a renovada onda de repressão inaugurada pela república e seu código penal a criminalizar a capoeiragem, os capoeiras estiveram presentes por toda a República Velha, nas ruas principalmente e também em outros lugares sociais. Conforme Pires,

As maltas de Capoeira constituíram um traço de continuidade proveniente do contexto do século passado, isso porque a Capoeira, através de seus agentes, já tinha se imposto enquanto cultura dominante nas estruturas do funcionamento da sociedade escravista. [...] Sustentado pelo Código Penal de 1890, inicia-se a fase de abrir processos contra os capoeiras. [...] Os antigos remanescentes das nações [maltas] Nagoas e Guaiamuns invadiram o séc. XX republicano e mantiveram a capoeiragem enquanto prática cultural importante nas relações sociais da cidade do Rio de Janeiro até a década de vinte. (PIRES, 2001, p. 47)

As maltas eram grupos de capoeira que, no contexto do Rio de Janeiro do séc XIX e início do séc. XX disputavam influência e poder no território da cidade. A sobrevivência desses grupos, através das transformações históricas daquele período (desde a abolição da escravidão, passando pela proclamação da república e intensificação da urbanização das cidades) mostra que a capoeira e os capoeiristas não perderam continuidade histórica e cultural, apontando para uma capacidade de resistência à repressão e adaptação da cultura durante esse interstício de grandes mudanças sociais e econômicas no Brasil.

3.2.1 A luta dos Mestres pelo reconhecimento da Arte

Após toda a repressão do séc. XIX e início do séc XX, tendo como penalidade a açoites e palmatoadas e cumprimento de longas penas em presídios como o de Fernando de Noronha, a centenas de quilômetros da costa, a Capoeira adentra uma nova fase a partir do chamado Estado Novo.

O processo de transformação social da Capoeira foi iniciado na década de 20 do século XX. Manoel dos Reis Machado, o Mestre Bimba, e Vicente Ferreira Pastinha participaram ativamente desse movimento na cidade de Salvador e tornaram-se os principais inventores de dois novos estilos de Capoeira, as chamadas Angola e Regional.[...]. Essas “tradições inventadas” produziram novos modos de praticar e ensinar a capoeira, mudaram significados culturais e tiveram seu alvorecer nas mutações ocorridas nas relações sociais desenvolvidas por alguns grupos de capoeiras. (PIRES, 2004, p. 240)

Àquela época, estava sendo criado um novo discurso sobre o Brasil e o estado brasileiro, diferente daquela primeira concepção que inaugurou a República que, entre outras coisas, intensificou a repressão aos capoeiras. Este novo projeto de nação almejava desenhar uma identidade nacional própria e a Capoeira, neste contexto, se apresentou como um traço distintivo da cultura brasileira, um “esporte genuinamente nacional”. Durante o séc. XX, Mestre como Bimba e Pastinha, patronos das Capoeiras Regional e Angola, respectivamente, lutaram pelo reconhecimento da Capoeira enquanto esporte. Conforme Pires,

O processo de transformação social da Capoeira foi iniciado na década de 20 do século XX. Manoel dos Reis Machado, o Mestre Bimba, e Vicente Ferreira Pastinha, participaram ativamente desse movimento na cidade de Salvador e tornaram-se os principais inventores de dois novos estilos de Capoeira, as chamadas Angola e Regional.[...] Essas “tradições inventadas” produziram novos modos de praticar e

ensinar a capoeira, mudaram significados culturais e tiveram seu alvorecer nas mutações ocorridas nas relações sociais desenvolvidas por alguns grupos de capoeiras. (PIRES, 2004, p. 240)

De acordo com Pires, um dos contornos que esta luta dos Mestres assumiu foi a tentativa de dissociar a imagem da Capoeira da imagem do “malandro”, uma imagem negativa, defendendo o discurso de que a Capoeira também é dos trabalhadores e dos estudantes:

Mestre Bimba entendeu o contexto de repressão à Capoeira e se colocou em defesa da mesma enquanto símbolo cultural. Ele construiu uma visão de classe, na qual ele mesmo se insere e é somente inteligível a partir do contexto cultural onde tal visão foi formulada. Mestre Bimba apreende os discursos da repressão, assume-os e reconhece existir, ou ter existido, um grupo “marginal”, possível de ser enquadrado em um campo de negação ao trabalho e, rompendo com esse grupo, inventa a capoeira regional voltada para estudantes e trabalhadores. (PIRES, 2004, p. 249)

Com o advento do Código Penal de 1940, a capoeira foi finalmente descriminalizada, pois já não constava como matéria crime no referido diploma legal. Porém, isto não se deu sem que, antes, no decorrer dos anos 1930, houvesse o Mestre Bimba encetado esforços para mitigar o estigma da Capoeira, promovendo-a como arte marcial. Quando da descriminalização da Capoeira, em 1940, o Mestre Bimba já houvera obtido, desde 1937, alvará oficial para o funcionamento de sua academia de Capoeira na cidade de Salvador. Com relação a ação consciente dos Mestres Pastinha e Bimba para a consolidação das tradições da capoeira contemporânea, Pires assevera:

[...] A ideologia republicana, que norteou a construção dos símbolos nacionais, ofereceu novos vínculos sociais e políticos para que se efetivasse a invenção da tradição da capoeira contemporânea. Coube ao Mestre Pastinha e ao Mestre Bimba estabelecer esses vínculos com a sociedade e possibilitar o surgimento de uma nova tradição. Essa tradição traz em sua formação elementos provenientes dos diversos contextos sociais relacionados à peculiaridade histórica brasileira. Africanos, portugueses e estrangeiros de diversas nacionalidades, ou ainda, escravos nacionais, os negros libertos e livres propiciaram, de formas diferentes, elementos formadores da tradição contemporânea da capoeira. A ele, juntaram-se também inventos sob um novo contexto, capitalista, trazendo grandes transformações culturais. Essas manipulações foram conscientes, racionalizadas de parte a parte e, em seu conjunto, estabelecem status, sistema de valores, padrões de comportamento e a admissão dos grupos de praticantes da nova ordem social. (PIRES, 2004, p. 311)

Os Mestres Pastinha (Vicente Ferreira Pastinha) e Bimba (Manoel dos Reis Machado), dentre outros Mestres, contribuíram para o reconhecimento e a popularização da Capoeira no

séc. XX a partir da organização e difusão da prática, consolidando as tradições Angola e Regional de Capoeira. Esses esforços lograram êxito e possibilitaram a expansão nacional e internacional da arte. Hoje a prática encontra-se internacionalizada, existindo inúmeras escolas de Capoeira em muitos países; hoje é possível a prática da Capoeira por homens, crianças e mulheres de várias etnias e nacionalidades, sem que entretanto esta prática deixe de se identificar como uma manifestação cultural genuinamente afro-brasileira e toda essa expansão não poderia acontecer sem a contribuição desses Mestres para a trajetória da Capoeira.

3.3 A CAPOEIRA E O MUNDO DO TRABALHO ATUAL

Sinalizamos no começo do Capítulo que a categoria “trabalho” se mostra importante para compreender a trajetória da Capoeira para ser o que é. Ora, a Capoeira enquanto manifestação cultural permanece guardando relações com o mundo do trabalho na atualidade e trazemos nesta seção episódios políticos relativamente recentes que ilustram perspectivas e desafios daqueles que exercem o ofício de ser educador de Capoeira no mundo do trabalho atual.

De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), temos que:

Art. 22. A Capoeira é reconhecida como desporto de criação nacional, nos termos do art. 217 da Constituição Federal.

§ 1º A atividade de capoeirista será reconhecida em todas as modalidades em que a Capoeira se manifesta, seja como esporte, luta, dança ou música, sendo livre o exercício em todo o território nacional.

§ 2º É facultado o ensino da Capoeira nas instituições públicas e privadas pelos capoeiristas e mestres tradicionais, pública e formalmente reconhecidos. (BRASIL, 2010)

Embora seja tomada como desporto de criação nacional, a Capoeira é reconhecida atualmente não apenas como esporte, mas encontra-se também assegurado seu reconhecimento como luta, dança e música, conforme o supracitado dispositivo do Estatuto da Igualdade Racial. Assegura-se também o ensino da Capoeira através sujeitos detentores do saber, independentemente destes portarem diploma de nível superior ou qualquer outro requisito arbitrário que lhes impeça de educar na arte da Capoeira.

Entretanto, subsistem tentativas de tornar o ensino de Capoeira privativo de profissionais da educação física. Em 2002, o Conselho Federal de Educação Física -

CONFEEF, órgão de classe dos profissionais da educação física, editou sua resolução n.º 46 daquele ano, onde inconstitucionalíssimamente arvorou-se na prerrogativa de ente fiscalizador do desenvolvimento de atividades como: Yoga, Capoeira, danças, artes marciais, dentre outras atividades. De acordo com Santana,

Ao editar tal normativa, n.º 46/02, o sistema CREF/CONFEEF [Conselhos Regionais de Educação Física- Conselho Federal de Educação Física] tentou atribuir unicamente ao profissional da educação física as prerrogativas dos profissionais de outras práticas físicas, inclusive intitulando o educador físico de “especialista” nessas atividades físicas. O que acontece é uma grande reserva de mercado, a partir do momento em que muitos estabelecimentos de ensino, academias, a partir da instituição de cadastro nos CREF's, passaram a exigir também de diversos profissionais um “aval” formal através da carteira de filiação. (...) São muitos os relatos de capoeiristas profissionais que contam que foram obrigados ou coagidos a adquirir a carteira de filiação do CREF/CONFEEF para poder ensinar Capoeira em escolas, academias e outros lugares. (SANTANA, 2014, p. 50)

Para tentar coibir esta arbitrariedade administrativa por parte do sistema CREF/CONFEEF, em 2002 o Deputado Federal Luiz Antonio Fleury (PTB/SP) apresentou o Projeto de Lei 7370/2002 que tinha por objetivo modificar a lei 9696/98, que institui o sistema CREF/CONFEEF e regulamenta a profissão de educador físico, dispondo assim que “não estão sujeitos à fiscalização dos Conselhos Regionais de Educação Física os profissionais de dança, artes marciais e ioga”. Mas este projeto de lei foi arquivado em 2004 e a Lei 9696/98 permanece sem a referida ressalva.

O levantamento destas informações a respeito de uma tentativa de fiscalização da prática de Capoeira (dentre outras atividades) por parte do sistema CREF/CONFEEF faz-se importante para que saibamos que tipos de desafios estão no cotidiano do educador de Capoeira, Mestres (as), Contramestres (as) professores (as), treinéis. Embora hoje exista toda uma legislação protetiva em torno Capoeira, consubstanciada no Estatuto da Igualdade Racial e também no tombamento da roda de Capoeira e do Ofício do Mestre de Capoeira como patrimônios culturais imateriais brasileiros (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2008), estas legislações protetivas não tem isentado os educadores capoeiristas do assédio para se filiar a uma organização de classe, ou mesmo da desconfiança de algumas instituições em contratar um educador com formação tradicional e não necessariamente acadêmica. Nesse sentido, Costa assinala:

Recentemente, com a regulamentação do profissional da educação física e a criação dos conselhos profissionais dessa área do conhecimento, a Capoeira vem sofrendo

sucessivas investidas desses grupos, com o objetivo de filiar, cobrar anuidades, carteiras provisórias e/ou carteiras profissionais de Capoeira. (COSTA, 2007, p. 84)

Um outro fator problemático dessa tentativa de burocratização do ensino da Capoeira, além da reserva de mercado e conseqüente exclusão de mestres (as) tradicionais é que a partir desta regulamentação a Capoeira é reduzida a mera atividade física ou esporte, porém sua prática apresenta-se além do mero aspecto esportivo. De acordo com Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), em seu artigo 20:

Art. 20. O poder público garantirá o registro e a proteção da Capoeira, em todas as suas modalidades, como bem de natureza imaterial e de formação da identidade cultural brasileira, nos termos do art. 216 da Constituição Federal.

Parágrafo único. O poder público buscará garantir, por meio dos atos normativos necessários, a preservação dos elementos formadores tradicionais da Capoeira nas suas relações internacionais.

Em consonância com o dispositivo acima, o ofício do Mestre de Capoeira foi tombado como bem de natureza imaterial, sendo dever do estado a proteção desse bem. Então este ofício tradicional não pode estar completamente à mercê das imposições da relação entre capital e trabalho típicos da sociedade capitalista. Embora atualmente grande parte do trabalho da educação em Capoeira se constitua sobre a lógica do privado (COSTA, 2007, p. 103), com a venda de instrumentos, lições, vestimentas, cd's, apresentações, (dentre outros bens), o trabalho do educador em Capoeira não pôde ser completamente absorvido pela lógica de mercado, por suas próprias características culturais tradicionais.

3.4 A CAPOEIRA ENQUANTO PEDAGOGIA SOCIAL

A Pedagogia Social é uma ciência da educação que compreende uma grande diversidade de práticas pedagógicas, que se distinguem das outras pedagogias por, basicamente, três características essenciais: a) são práticas que tem por objetivo o desenvolvimento da sociabilidade do indivíduo; b) que se destinam a educandos em situação de conflito ou vulnerabilidade social; c) que se realizam em espaços não-formais (TRILLA, 2003, pgs. 17-21). De acordo com Trilla (2003, p. 17), nem sempre se apresentam as três características em uma mesma prática, porém a existência de, pelo menos, uma dessas acepções é capaz de conferir, o “ar de família”, a familiaridade com a Pedagogia Social

(TRILLA, 2003, p. 16). Será que podemos vislumbrar essas acepções essenciais da Pedagogia Social na pedagogia da Capoeira?

Certamente que sim. Conforme veremos no próximo capítulo, a Capoeira educa para uma sociabilidade comunitária, sendo sempre uma prática *com o outro*. Jogar com o outro, cantar com o outro, tocar para o outro jogar. Com relação a acepção b), citada acima, na qual o destinatário da pedagogia social seria o indivíduo ou conjunto de indivíduos em relação de conflito social, temos algo interessante. Vimos nas seções anteriores desse capítulo que a Capoeira se desenvolveu historicamente num movimento permanente de conflito social, de resistência à exploração. Pensamos que a pedagogia Capoeira tem uma vocação histórica para melhor educar pessoas em situação de vulnerabilidade social (carências sociais e situações de risco como morar na rua, estar preso, situação de insegurança alimentar, necessidades especiais, restrição de direitos individuais e/ou coletivos), porque, afinal, a Capoeira pertence ao povo oprimido historicamente. A Capoeira emerge na história e na política do Brasil, nos últimos 200 anos, como um instrumento de afirmação para sujeitos sociais que estiveram escravizados, explorados, afetados pelo racismo estrutural, ou mesmo sujeitos a discursos marginalizadores. Não obstante a prática da Capoeira se destine a todas as pessoas, independentemente de cor, nacionalidade, sexo, orientação sexual, classe social ou idade, e todos os Mestres e as Mestras que conhecemos fazem sempre questão de reiterar isso em seus discursos, é possível que a pedagogia da Capoeira seja de especial interesse para aqueles que pretendem trabalhar com educandos em situação de vulnerabilidade social.

Quanto à acepção “c)”, da pedagogia social enquanto ação educativa em espaços não-escolares ou não-formais, pensamos que a Capoeira satisfaz essa acepção, pois a educação na capoeira é de fato uma educação não-escolar (embora possa acontecer dentro da escola também). Quanto ao “não-formal”, temos algumas reservas. Se educação não-formal significa uma educação desinstitucionalizada, talvez a educação da Capoeira não se enquadre nesse conceito, pois, de acordo com a tradição mais básica da Capoeira, é necessária a instituição humana do Mestre ou Mestra de capoeira, que são considerados pessoas-instituições para essa cultura.

A seguir, selecionamos e descrevemos algumas iniciativas atuais, em território nacional, onde a prática da Capoeira surge enquanto uma Pedagogia Social destinada a colaborar com a educação de pessoas em situação de vulnerabilidade social ou que tem necessidades especiais.

3.4.1 Projeto *Din Down Down* – Capoeira especial

O projeto *Din Down Down* – Capoeira especial acontece há 27 anos na cidade de Niterói, Rio de Janeiro. Esta iniciativa, idealizada pelo Mestre Bujão (David Bassous), destina-se a proporcionar aulas de Capoeira e outras atividades de valorização da diversidade cultural e étnica, com foco no atendimento à pessoa com deficiência.

De acordo com o Mestre Bujão, a prática da capoeira por seus alunos com necessidades especiais proporciona elevação da autoestima, dentre outros resultados a saber:

Eles [alunos] apresentam autoestima mais elevada, inclusive no discurso deles, eles vão falar que tem orgulho de fazer a Capoeira. Eles tem a Capoeira no coração, elas querem mostrar para os outros que também são capazes de fazer alguma coisa.[...] Os pais também se sentem gratificados porque estão vendo os filhos se desenvolverem e estarem mais felizes também nesse convívio da Capoeira. [...] Infelizmente, em nosso país, uma enorme parcela de pessoas com deficiência ainda não têm amplo acesso às expressões da Cultura Afro-brasileira. (BASSOUS, 2010)

O projeto tem atualmente 40 alunos matriculados. De acordo com o idealizador, a concepção pedagógica do projeto passa por compreender a pessoa com deficiência como um cidadão que precisa acessar a cultura, a “vida”, a cidade. O projeto também foi capaz de mudar a concepção de pessoas que acreditavam que aqueles com deficiências mentais e/ou físicas seriam incapazes de jogar capoeira, conforme o relato do Mestre Bujão:

Conseguimos mudar a cabeça dos outros, que presumiam que pessoas com síndrome de Down não seriam capazes de jogar capoeira.[...] Estas pessoas [com deficiência] não fazem movimentos “piores”, elas apenas fazem diferente, e diferentes todos nós somos. (BASSOUS, 2010)

O método desenvolvido pelo Mestre Bujão e demais professores do *Din Down Down* busca foco nas potencialidades de cada aluno, aquilo que aquele corpo, aquela pessoa, é capaz de criar e de fazer, mesmo que tenha suas limitações, suas necessidades especiais⁴. A fotografia (Figura 5) abaixo retrata um jogo entre dois integrantes do projeto:

⁴ Fonte: Instituto Gingas, disponível em <http://www.gingas.org.br/index.php/din-down-down/>, acessado em 27 de Maio de 2019.



Figura 5. Projeto Din Down Down. Fonte: Instituto Gingas, 2019.

3.4.2. Capoterapia para detentas do Centro de Recuperação Feminina

Uma outra experiência em que a Capoeira se apresenta como Pedagogia Social é o caso de um projeto desenvolvido para detentas do Centro de Recuperação Feminina - CRF (unidade penitenciária) de Ananindeua, região metropolitana de Belém do Pará. Através de um método denominado “Capoterapia”⁵, que é uma “terapia alternativa onde se usam elementos da Capoeira adaptados para pessoas sem o hábito de prática de atividade física ou esportiva, respeitando a condição física, as potencialidades, os limites e as características

⁵ O nome “Capoterapia” é uma marca de propriedade registrada, sob o n.º 82848773 junto ao Instituto Nacional da Propriedade Industrial – INPI. Embora tenhamos certas reservas com relação à conversão de uma “terapia” que se funda em saberes próprios da Capoeira em propriedade intelectual de uma determinada instituição (nesse caso, o Instituto Ladainha, detentor dos direitos de propriedade intelectual da “capoterapia”), a abordagem terapêutica e seus resultados corrobora a nossa análise de que a Capoeira tem o condão de proporcionar uma melhor qualidade de vida e ajudar o indivíduo praticante a superar certas situações-limite do seu cotidiano.

psicológicas individuais do praticante” de acordo com a Associação Brasileira de Capoterapia⁶, as internas estão usufruindo de uma série de benefícios com a prática.

A oficina no CRF atende 25 detentas e auxilia no tratamento de dependências químicas. A Superintendência do Sistema Penitenciário do Pará – Susipe possibilitou a prática da capoterapia como um complemento a um programa de tratamento de dependências químicas já existente na unidade. Conforme matéria jornalística disponível no portal eletrônico da Susipe (SUSIPE, 2017), Elisângela Veiga, uma das internas praticantes da Capoterapia, relata a experiência: “Eu era viciada em drogas e estou há um ano sem usar nada. Mas as consequências sempre ficam na mente e no corpo, então a capoterapia tem me ajudado a ficar mais relaxada, a ter uma concentração melhor. Eu já estou conseguindo até estudar agora” (Elisângela Veiga, interna do CRF. Fonte: SUSIPE, 2017).

Nesta passagem da entrevista, emerge para nós como dado de relevância especial a nova possibilidade de Elisângela estudar, já que agora ela é capaz de concentrar-se para tal, transformação propiciada pela prática da Capoeira através do método da Capoterapia. Essa transformação nos remete à ideia do que Freire (2017, p. 130) chamou de *inédito viável*, ou a concretização própria do inédito viável: aquilo que não era, mas pôde ser. Foi superada uma situação-limite (falta de concentração por consequência de drogadição) e agora novas possibilidades de *ser mais* se apresentam para ela.

Outra interna do CRF, Ana Carolina Mota, reitera o papel da Capoeira contra a ansiedade e outros impactos psicológicos da privação de liberdade:

Aqui dentro ficamos muito ansiosas, conseqüentemente, ficamos mais irritadas. Eles [professores da capoterapia] fazem o trabalho da respiração com a gente e aprendemos a nos acalmar, a pensar antes de agir. Enquanto eu estou participando, dançando, fazendo as atividades, eu esqueço até que estou presa. (Ana Carolina Mota, interna do CRF. Fonte: Susipe, 2017)

Os adolescentes praticantes de Capoeira do Case Jaboatão (ALUNOS DE CAPOEIRA NO CASE JABOATÃO, 2019) também relataram que a prática lhes ajuda a combater o stress e relaxar mais no contexto da privação de liberdade, conforme veremos no Capítulo 6. Um deles chega a dizer que a Capoeira “tira a pessoa do tempo”, declaração, a nosso ver, semelhante à de Ana Carolina do CRF quando ela afirma que chega a esquecer que está presa quando está praticando a capoterapia.

⁶ Fonte: Associação Brasileira de Capoterapia, disponível em <http://capoterapia.com.br/portal/index.php/sobre-capoterapia.html>, acessado em 27 de Maio de 2019.

3.4.3 Capoeira no Centro de Atendimento Socioeducativo de Jaboatão

As oficinas de Capoeira no CASE de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, conforme já mencionamos no capítulo da Metodologia, constituíram-se como caso objeto do nosso estudo de campo, amplamente descrito e analisado mais a frente neste trabalho, no Capítulo 6. Este caso é um exemplo da prática da Capoeira enquanto Pedagogia Social, apresentando plenamente as três acepções organizadas por Trilla (2003, p. 17-21): uma educação voltada para a construção da sociabilidade; uma educação voltada para educandos em situação de conflito social (adolescentes em conflito com a lei); e uma educação de caráter não-escolar.

A Capoeira do CASE Jaboatão insere-se dentro de uma proposta em Pedagogia Social mais ampla, realizada pela Escola Frei Jaboatão, a qual possui um anexo na unidade. A escola desenvolve atividades pedagógicas no campo do audiovisual, da literatura, da agroecologia e pelo conjunto dessas iniciativas, ingressou no Programa de Escolas Associadas da UNESCO - PEA em 2015. Ela é a única escola do programa no Brasil, dentre aproximadamente quatrocentas instituições de ensino da rede pública e particular, a funcionar em uma instituição de privação de liberdade. Sobre o PEA, temos que:

O Programa de Escolas Associadas é quase tão antigo como a própria Unesco. Foi criado para estender os objetivos dessa organização mundial, no pós-guerra, ao campo da Educação. É um braço fundamental nesse trabalho, pois a Unesco parte de um conceito simples: a guerra nasce na mente dos homens, e é lá que deve ser combatida.

O PEA está presente em 130 países.[...] O objetivo fundamental do PEA é criar uma rede internacional de escolas que trabalhem pela ideia da cultura da paz. Por isso, o Programa consiste, basicamente, no estímulo a projetos ligados a um tema central, que é o Ano Internacional proposto pela Unesco, ou simplesmente dirigidos à ampliação da consciência de cidadania. [...]O principal benefício é participar de uma comunidade que trabalha pelo mesmo objetivo, troca informações, compartilha projetos e ideais. Isso catalisa os esforços e repercute positivamente nas escolas, que podem ampliar o trabalho pela cultura da paz, em todas as suas formas. (UNESCO, 2019)

Em 2014, o Case Jaboatão recebeu o Prêmio *Innovare*, Prêmio concedido pelo Instituto Innovare, que é uma associação sem fins lucrativos que tem como objetivos principais e permanentes a “identificação, premiação e divulgação de práticas do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e de advogados que estejam contribuindo para a modernização, a democratização do acesso, a efetividade e a

racionalização do Sistema Judicial Brasileiro” (INSTITUTO INNOVARE, 2014). Conforme a justificativa do prêmio, o instituto aponta que a inovação da prática do Case Jaboatão está em colocar a educação como base das ações diárias. Também foi citada a influência do método Paulo Freire nas práticas pedagógicas da unidade:

[...] todas as rotinas são pensadas e executadas seguindo a normatização do Sinase e seguindo as orientações de práticas pedagógicas baseadas nos métodos Paulo Freire e na utilização de eixos temáticos ligados à ressocialização. [...] os socioeducandos são submetidos a um tratamento semelhante ao executado pela escola, isto é, voltado ao cuidado, ao afeto, e ao cuidado no desenvolvimento social, cognitivo e comportamental dos internos. (INSTITUTO INNOVARE, 2014).

A Capoeira, como prática sócio-esportiva de integração, é identificada pelo instituto como um atrator para adolescentes “problemáticos” se engajarem nas atividades da escola (INSTITUTO INNOVARE, 2014), o que se consubstancia com o depoimento do professor, no Capítulo de descrição e análise (Capítulo 6), de que a prática Capoeira melhora a frequência escolar dos garotos. Outros fatores que contribuíram para o reconhecimento do Case Jaboatão citados pelo instituto são as reuniões sistemáticas para a integração das equipes dos Agentes Socioeducativos, equipe técnica e equipe da escola; a existência de ações e discursos direcionados às práticas pedagógicas e socializadoras da escola por todos os envolvidos no trato diário com os socioeducandos; estruturação de salas temáticas de alfabetização e letramento (INSTITUTO INNOVARE, 2014). A Capoeira no Case Jaboatão insere-se portanto num projeto maior, voltado para uma Pedagogia Social no contexto do sistema socioeducativo, levado ao cabo pela Escola Frei Jaboatão e pela prática pedagógica deste Case.

4 INTERLOCUÇÕES POSSÍVEIS ENTRE A CAPOEIRA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: HUMANISMO, INTEGRAÇÃO E IDENTIDADE

(...) Portanto, se vislumbrava que a realização dos Direitos Humanos não aconteceria fora das expressões culturais, vistas como um patrimônio comum da humanidade. (FLORES, 2014, p.96)

Neste Capítulo, buscamos aproximar a Capoeira e a Educação em Direitos Humanos a partir de três categorias proeminentes para ambos os saberes e caras ao campo dos Direitos Humanos, quais sejam: 1. Humanismo; 2. Identidade; 3. Integração humana. A categoria “Humanismo” se explica a partir do fato de a base epistemológica dos Direitos Humanos assenta-se na dignidade da pessoa humana e no asseguramento das condições para o desenvolvimento das potencialidades humanas; também a arte da Capoeira apresenta forte caráter humanista em sua prática. Já a categoria “Identidade” é cara ao campo dos Direitos Humanos pois que a identidade cultural, a cultura e o pertencimento dos indivíduos e dos povos hoje são consagrados e reconhecidos como Direitos Humanos. Para a compreensão da Capoeira enquanto possibilidade pedagógica é preciso compreender a importância da identidade cultural para um indivíduo ou mesmo para um povo. A categoria “Integração Humana” também nos interessa pois que nos auxilia na tarefa de compreender as duas categorias anteriores, “humanismo” e “identidade”: todo ser humano possui um certo estar-no-mundo, que compreende sua relação consigo mesmo, com outros seres humanos e com a própria natureza. Essas três categorias nos parecem capazes de alicerçar uma ponte entre os propósitos da Educação em Direitos Humanos e o saber da Capoeira.

4.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A CAPOEIRA: CAMINHOS DA RESISTÊNCIA

A Educação em Direitos Humanos – EDH compõe-se por uma gama de práticas e teorias que tem por objetivo educar de acordo com os princípios dos Direitos Humanos. A EDH concebe ao mesmo tempo a educação como direito humano e os Direitos Humanos como princípio educativo. De acordo com DIAS, (2007, p. 441) “a educação não apenas se caracteriza como um direito da pessoa, mas fundamentalmente, é seu elemento constitutivo”. Significa dizer que seres humanos humanizam-se a partir de processos educativos,

independentemente destes processos serem formais, informais, conscientes ou inconscientes, institucionais ou culturais. Paulo Freire, nesse sentido, leciona:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. (FREIRE, 2017, p. 102)

Assim, a educação é constitutiva da própria humanidade das pessoas, é um pilar social capaz de humanizar e iniciar os indivíduos dentro de suas próprias culturas, formar suas identidades, bem como passar adiante conhecimentos e tecnologias já alcançadas anteriormente pela humanidade.

Entretanto, nem toda espécie de educação conduz à completude humana e ao respeito pelos Direitos Humanos. Há maneiras de educar cerceadoras e limitadoras, que conduzem à barbárie e à alienação do sujeito de suas escolhas. Freire (2017, p.79) denomina como “educação bancária” aquela que serve como instrumento de opressão social: “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2017, p. 81). A educação bancária busca tornar o educando um objeto, depósito inerte de conhecimento, jamais sujeito ativo em sua interação com o mundo.

Em nosso contexto latino-americano, uma EDH concebida como uma educação libertadora deve ser anti-colonizadora, capaz de formar indivíduos e coletividades para a emancipação social. A esse respeito, Streck assevera:

Podemos dizer que uma pedagogia descolonizadora ou libertadora é uma pedagogia que se propõe totalizante e não dominante, na medida em que estabelece uma relação dialética com o “ato de conhecer” específico ou local como sendo um processo político que tem como lugar mais conflitivo as relações capitalistas de exploração e de poder. (STRECK; MORETTI, 2013, p.8)

Com vistas na citação acima, podemos refletir que a implantação de uma educação libertadora não é algo que se passa sem que haja resistência por parte daqueles (as) que acreditam e/ou dependem da manutenção do *status quo* e da alienação do outro em relação à realidade e ao conhecimento libertador. Sabemos que toda proposta de educação é uma proposta política de educação, não existe uma educação neutra, “imparcial” ou sem propósitos específicos.

A Educação em Direitos Humanos deve se comprometer com a desconstrução dos mecanismos que viabilizam a ocorrência das opressões e preparar os (as) educandos (as) para

a construção de uma sociedade que respeite a diversidade e as diferentes identidades culturais, que procure preservar o meio ambiente, que se organize por instituições democráticas e em que se preserve a dignidade da pessoa humana, dentre outros princípios de caráter humanista.

Educar em e para Direitos Humanos na América Latina é uma extrema necessidade, pois o nosso continente foi e continua sendo afetado por graves violações aos direitos humanos de indivíduos, comunidades, povos, populações, etnias, sendo a maioria dessas violações ligadas às implicações do colonialismo.

Violações a Direitos Humanos de diversas naturezas foram realizadas na conquista da América Latina pelos colonizadores. A violenta destruição física de milhões de pessoas originárias da América e provenientes do continente africano⁷ em decorrência do colonialismo constitui-se como uma das mais vultosas violações a Direitos Humanos da modernidade. Este massacre que se protraiu por cinco séculos foi logrado através da pólvora, através de doenças trazidas pelo colonizador e também através da exploração sem limites da força de trabalho desses povos. Conforme Quijano,

O fato é que já desde o começo da América, os futuros europeus associaram o trabalho não-pago ou não-assalariado com as raças dominadas, porque eram raças inferiores. O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas de colonização não foi causada principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque os índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer. (QUIJANO, 2005, p. 120)

Um outro tipo de violação a Direitos Humanos bastante marcada na história da América Latina foi o cerceamento sistemático do pertencimento dos povos à sua própria cultura (ZAFFARONI, 1989, p. 24), com a destruição de templos, desmantelamento de rituais, e a proibição expressa de que esses povos falassem suas próprias línguas, para que se impusesse a língua e a religião dos colonizadores.

O desencadeamento, no continente, dos genocídios dos povos dominados foi racionalizado a partir da noção de “raça”, categoria teórica que alcançou seu sentido atual apenas na modernidade (QUIJANO, 2005 p.117), a partir da colonização das Américas. De

⁷ Através do tráfico atlântico de escravos para o Brasil, foram comercializadas pessoas das mais diversas etnias e regiões do continente africano. A respeito da diversidade étnica e regional dos africanos sequestrados para o Brasil, Soares comenta: “[...] devemos deixar claro que ao falarmos das nações, no contexto da escravidão africana nas Américas, pouco nos referimos a identidades étnicas forjadas pela milenar experiência cultural africana. As nações do tráfico foram inventadas pelo comércio negreiro, em intercâmbio com seus parceiros africanos do mercado de almas. Denominações como Benguela, Angola, Congo não se referiam a grupos étnicos, ou mesmo a federações de povos, mas tinham significado primordialmente geográfico, indicando regiões específicas do Continente Negro”(SOARES, 2004, p. 124)

acordo com Quijano (2005, p. 117), essa ideia moderna de “raça” representa a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados, propagando uma suposta “situação natural de inferioridade em relação a outros”, biologicamente falando.

Embora hoje saibamos que do ponto de vista biológico não existe tal coisa como “raça”, como quiseram advogar as teorias raciais do séc. XIX através de expoentes como Cesare Lombroso, o racismo se afigura como fenômeno social tão forte no Brasil que não seria demais afirmarmos que os mecanismos de exclusão racistas estruturam a própria sociedade brasileira. O racismo atual prescinde da justificativa biológica, protraindo-se no tempo através de outras bases. De acordo com Munanga (2006, p.53) “A maioria dos países ocidentais pratica o racismo antinegros e antiárabes sem mais recorrer aos conceitos de raças superiores e inferiores, servindo-se apenas dos conceitos de diferenças culturais identiárias”.

A moderna noção de “raça” organizou, primariamente a organização do trabalho na sociedade colonial americana e a distribuição das riquezas produzidas, entre aqueles que não receberiam nada, tendo sua força de trabalho explorada; e aqueles que receberiam salários e desempenhariam funções caras a manutenção da estratificação social daquele modo produção escravista. Os povos colonizados na América Latina foram forçosamente e violentamente destituídos de suas identidades culturais (ZAFFARONI, 1989, p. 24), em um processo desumanizante que conseguiu desintegrar comunidades, sociedades comunais e mesmo sociedades complexas no território americano e também no território africano, a partir do sequestro e comercialização de pessoas para o continente americano, com o intuito da sua escravização. Conforme leciona Zaffaroni,

La depredación sistemática de América Latina y Africa, llevada a cabo por la civilización más genocida de la historia, fue históricamente la más masiva e terrible violación a todos los Derechos Humanos. El poder colonial Europeo acabó con los indios de América del Norte y en buena proporción también con los del resto de América. Destruyó ciudades que tenían tantos habitantes como Madrid o Lisboa y despreció la vida del indio y ignoró su cultura. (ZAFFARONI, 1989, p. 23)

Entretanto, mesmo com a imposição cultural e econômica do colonizador, é preciso lembrar que historicamente sempre houve resistências por parte dos povos colonizados; estas resistências deixaram um legado importantes para nós, não apenas enquanto brasileiros e latino-americanos, mas para a humanidade de uma forma geral. A Capoeira, manifestação da cultura afro-brasileira, situa-se dentro deste legado histórico de resistências. Conforme comentado no Capítulo 2, Soares (SOARES. L. C. *apud* SOARES, C.E.L. 2004, p. 64) chega

a considerar a prática da capoeira, em sua origem, como uma espécie de “rebelião de baixa intensidade” em meio a sociedade escravista.

De acordo com Streck, “(...) na tensão dialética entre a colonialidade e as resistências [a América Latina] busca alternativas na superação das intencionalidades colonizadoras existentes nas epistemologias tradicionais” (STRECK, 2013, p. 42). Há um legado cultural em torno da capoeira que pode nos ajudar a educar para a superação de intencionalidades colonizadoras, realizando assim um objetivo da Educação em Direitos Humanos.

4.2 RAÍZES HUMANISTAS NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E NA CAPOEIRA

A Educação em Direitos Humanos tem caráter essencialmente humanista, posto que assenta sua racionalidade na dignidade da pessoa humana e no asseguramento do desenvolvimento de suas potencialidades, como direito universal. Observamos que a capoeira é capaz de formar o sujeito dentro de uma educação cognitivo-afetiva, de uma educação sociopolítica e também de uma educação ambiental, que, de acordo com Tuvilla Rayo (2004, p. 121) são componentes de uma educação para a paz.

De acordo com Pequeno (2010, p. 153), “A ideia de sujeito é um legado da filosofia moderna. Trata-se de uma das noções fundadoras do humanismo ocidental”. Significa dizer que, na modernidade, a justificativa para que uma pessoa tenha direitos passa a assentar-se na sua condição de sujeito e não mais em alguma justificativa teológica e/ou externa ao próprio indivíduo. O Humanismo presente na EDH está profundamente ligado a esta noção específica de sujeito. Todo membro da família humana é sujeito titular de direitos humanos. Vejamos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (1948), em seu preâmbulo, considera que “o reconhecimento da **dignidade** inerente a todos os **membros da família humana** e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (ONU, 1948, grifos nossos). Esta consideração embasa o conteúdo normativo subsequente da DUDH.

A mesma DUDH aponta o **ensino** e a **educação** como meios de promover o respeito a esses direitos e liberdades humanas, através de um esforço de cada indivíduo e órgão da sociedade para o atingimento desse fim:

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade se esforce, através **do ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados- Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, grifos nossos).

À luz desses dispositivos, podemos interpretar que a educação e seus processos ocupam um lugar central para a realização dos Direitos Humanos. É através da educação que os Direitos Humanos podem ser promovidos ou mesmo “despromovidos”, através de espécies de educação desumanizantes.

Para FREIRE (2017, p. 102), a educação “se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. Entendemos daí que a educação é um veículo possibilitador da humanização dos indivíduos, pois é o lugar onde ele pode exercer sua vocação para *ser mais* (FREIRE, 2017, p. 104): em outras palavras, alcançar suas potencialidades humanas. A Educação em Direitos Humanos de que falamos, em nível de reflexão epistemológica, é justamente aquela educação onde o indivíduo pode exercer sua vocação para *ser mais*.

Aspectos humanistas são proeminentes na cultura da Capoeira. A valorização do outro e o cuidado com o outro, o respeito pelos mais velhos, Mestres (as), a vida em comunidade, o respeito pelo corpo, a valorização da ancestralidade e da comunidade são alguns dos princípios nos quais a Capoeira se alicerça e podem ser considerados aspectos de uma cosmovisão humanista.

A vida-em-comunidade na Capoeira perpassa o fato de que os grupos de Capoeira não são senão comunidades culturais, onde os integrantes, guiados por um mais velho reconhecido na tradição, aprendem um novo estar-no-mundo, pautado por valores comunitários, tendo a corporeidade e a própria comunidade como veículos para este aprendizado. O aspecto do respeito pelo corpo próprio e do outro pode ser observado no fato que, embora a Capoeira seja uma luta, hoje em dia, um jogo de Capoeira não tem como objetivo principal machucar ou sequelar o corpo do jogador oposto, embora isso possa eventualmente ocorrer. Por fim, a valorização da ancestralidade está presente em várias dimensões da Capoeira como a dimensão ritual. O ritual da Capoeira é capaz de conectar o momento presente com o fazer daqueles que “vieram antes de nós”. A dimensão musical (canções que narram histórias ancestrais da cultura da Capoeira), a dimensão oral e a dimensão hierárquica, tendo como o

topo da hierarquia a figura do Mestre, pessoa-instituição⁸ detentora da cultura da Capoeira e educadora na cultura da Capoeira. Estes são alguns aspectos que fazem transparecer características humanistas na prática da Capoeira.

A respeito do Humanismo na Capoeira, em 19 de Agosto de 2004, na cidade de Genebra, na Suíça, em Conferência da Organização das Nações Unidas – ONU, o então Ministro da Cultura Gilberto Gil (1942-), homenageando o diplomata brasileiro Sérgio Vieira de Mello (1948-2003), morto um ano antes em um bombardeio na cidade de Bagdá, no Iraque, proferiu, em seu discurso, a seguinte frase: “O humanismo é a raiz da Capoeira”. O Brasil levou à referida conferência diversos capoeiristas a fim expor a Capoeira como exemplo de cultura de paz, convidando as nações ali presentes para uma proposta de “diálogo entre civilizações”. Abaixo, trecho transcrito do referido discurso:

O Brasil está determinado a implementar ações voltadas para a construção da harmonia entre os povos, fortalecendo o papel da diversidade cultural para a prevenção e mediação de conflitos, visando, assim, a construção da paz duradoura.

O nosso país celebra a arte do encontro, da resistência cultural e da fraternidade. É por isso que trago hoje à ONU capoeiristas de todo o mundo para homenagear a Sérgio Vieira e seus companheiros e companheiras. Afinal, ninguém luta só, ninguém dança só.

Capoeira é atitude brasileira que reconhece uma história escrita pelo corpo, pelo ritmo e pela imensa natureza libertária do homem frente a intolerância.

Luta e dança e ritmo e vigor físico. Os negros criaram a Capoeira tanto para servir ao prazer quanto ao combate. Realizaram, na própria carne, essa imagem da vida, fundamental até hoje. Os afro-brasileiros souberam transformar a violência em camaradagem, envolvendo dança, ritmo, canto, toque e improvisação. A Capoeira é uma afirmação existencial do povo negro no contexto do escravagismo e do racismo de dominação presentes em momentos diversos da sociedade brasileira. No jogo de gingas e na mandala da roda da Capoeira está a história do povo negro na diáspora.

O humanismo é a raiz da Capoeira. Ela educa, ensina o respeito, dá sentido à mente e ao corpo, cria autoestima nos seus praticantes - dá sentido à vida do seu povo. Os batuques eram a festa dos negros, oportunidades para celebrações de valores culturais trazidos pelos africanos. Mas não foi fácil para a Capoeira colocar o pé no mundo, transformar-se numa arte planetária. Muitas foram as adversidades enfrentadas ao longo da história: preconceitos sociais e raciais, perseguições policiais e rejeição das elites. Os dois grandes ícones da Capoeira no Brasil, mestres Bimba e Pastinha, morreram esquecidos e sem reconhecimento. Hoje alguns mestres até ganham prêmios ou títulos no exterior, mas, no Brasil, não têm nada a receber muitos encontram-se em situação de carência absoluta. (GIL, 2004, grifo nosso).

Esta raiz humanista da Capoeira a que se referiu o então Ministro em seu discurso diz respeito à possibilidade de a Capoeira cumprir diversas funções, que juntas dão “sentido à vida do seu povo”. Algumas dessas funções seriam a função “do ensino do respeito” e a função de “criar autoestima” para o seu povo. Aqui podemos imediatamente associar o

⁸ homens-instituições: ver GODOY SILVEIRA, 2014, p. 210.

“ensino do respeito” a um dos objetivos principais da EDH, educar para o respeito às diferenças entre seres humanos e para o convívio pacífico dos seres humanos.

O humanismo emana da própria essência da Capoeira, do seu próprio caminho para ser o que é. Se a essência da Capoeira fosse uma linha esticada entre o passado e o presente, nós poderíamos vislumbrar nessa linha homens e mulheres negros resistindo ao cativeiro, exercendo suas tradições, realizando batuques, músicas e aglutinação, a despeito da perseguição. De acordo com PIRES, 2001, p. 168, na Cidade do Salvador, o Código de Posturas revela que, em 1831, a Câmara Municipal proibiu os “batuques, danças e ajuntamentos em qualquer hora e lugar, sob pena de oito dias de prisão”. A expressão “batuque” poderia representar quaisquer expressões culturais negras.

Também nessa linha imaginária que representa a história da capoeira, podemos, lembrando o Capítulo 3, observar a configuração de zonas de influência e poder entre grupos de capoeiristas no contexto da urbanização das metrópoles brasileiras, como no caso das Maltas da Cidade do Rio de Janeiro do séc. XIX. De acordo com Pires (2001, p. 25), pretos escravos e libertos, no Séc. XIX, organizavam-se em bandos denominados “Maltas” para lutar entre si e disputar poder e território no contexto urbano. As Maltas do Rio de Janeiro pertenciam cada qual a uma freguesia e entre si disputavam influência e território na cidade.

Muitas cantigas da Capoeira recontam esses fatos históricos a partir da perspectiva dos negros e dos povos subalternizados pela lógica colonialista nas Américas. A Capoeira é, assim, a sua própria lenda, uma “ladainha⁹” de si mesma, recontando através de seus corridos¹⁰ e lamentos, episódios da sua história, marcada por um forte caráter humanista.

4.3 A EDUCAÇÃO NA CAPOEIRA

De acordo com Brandão (1997, p.14) podemos considerar educação aquela parte que o saber “diferenciou de si mesmo”, no curso da história da humanidade, a partir da complexificação social e divisão de tarefas nas sociedades. Para Freire, a educação surge da consciência do ser humano de sua própria inconclusão. Vejamos:

⁹ Chama-se “Ladainha”, no ritual da roda de Capoeira Angola, a cantiga que inicia a roda de Capoeira. Geralmente a ladainha encerra uma lição de vida ou uma história.

¹⁰ Chama-se “Corrido” a cantiga cantada durante o acontecimento do jogo de Capoeira, que começa após a “louvação”; a louvação, por sua vez, acontece após a ladainha e é propriamente um momento de louvor, onde os capoeiristas louvam a Capoeira, os mestres, os ancestrais, deus, a Bahia e etc (...).

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. (FREIRE, 2017, p. 102)

A educação, no âmbito da Capoeira, está presente em todos os aspectos do seu modo de ser e fazer e não apartado no âmbito daquilo que tomamos como “lição” (ensino de um certo movimento ou golpe, por exemplo). A educação na Capoeira se dá através dos exemplos dos mais velhos; de situações cotidianas da comunidade; dos desafios das tarefas comuns; dos desafios ligados à evolução do indivíduo na arte da Capoeira. De acordo com Araújo e Machado, S. (2015, p. 99), “para os africanos e afrodescendentes, o termo ‘educar-se’ tem um sentido mais amplo: tornar-se pessoa, traduzido em ‘aprender a própria vida’”. De acordo com Machado, V. (2006, p.95), “Nas culturas tradicionais africanas, a própria vida vivente era considerada um processo contínuo de educação”. Na qualidade de manifestação cultural afro-brasileira, a Capoeira carrega aspectos de concepções africanas de educação, nos moldes acima.

Tais referências a respeito da educação na cosmovisão africana nos fazem acreditar que essa perspectiva se relaciona diretamente com o rigor com que a cultura da Capoeira trata a denominação e o reconhecimento de um indivíduo como Mestre (a), detentor do saber da Capoeira. O reconhecimento de um(a) Mestre(a) pressupõe muitos anos de prática da Capoeira e o avançado desenvolvimento de diversas inteligências lapidadas pela prática: por exemplo, inteligência para jogar, para executar movimentos complexos; para realizar e liderar o ritual da roda, tocar os instrumentos com perfeição e ter um acúmulo de conhecimentos profundos na “ciência” da Capoeira. O Mestre (a) também deve ser reconhecido como tal pela sua comunidade e ter vocação para transmitir seus conhecimentos, sendo desta maneira, um sábio socialmente reconhecido. Podemos afirmar que o (a) Mestre (a) é o principal educador da Capoeira.

A respeito das diversas inteligências que podem ser desenvolvidas na Capoeira e que podemos observar se manifestarem em grau avançado naqueles considerados Mestres na arte aqui estudada, recorreremos à Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) de H. Gardner (1995).

Teórico da Psicologia, Gardner desenvolveu esta teoria das IM segundo a qual, através de uma “visão pluralista da mente”, “reconhecendo muitas facetas diferentes e separadas da

cognição” e “reconhecendo que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes” (*Ibidem*, 1995, p.13), propõe substituir uma visão unitária da ideia de inteligência. Gardner listou sete tipos de inteligência principais: 1) inteligência linguística, aquela observada nos poetas, oradores, literatos; 2) inteligência lógico-matemática, que se relaciona diretamente com a capacidade lógica dos indivíduos; 3) inteligência espacial, bem desenvolvida por aqueles capazes de reproduzir um modelo mental de mundo, como desenhistas, escultores, designers, arquitetos, por exemplo; 4) inteligência corporal-cinestésica, que diz respeito à capacidade de realizar movimentos especializados com o corpo, como fazem os bailarinos, atletas e também os capoeiristas; 5) inteligência musical, característica desenvolvida nos músicos; 6) inteligência interpessoal, que refere-se a faculdade de saber lidar com o outro, com as pessoas em geral, notória em líderes sociais, psicólogos, sacerdotes e políticos; 7) inteligência intrapessoal, percebida naqueles que procuram entender a si mesmos existencialmente, tendo alta capacidade de auto-análise (GARDNER, 1995, p.15).

Para o recorte da Capoeira, nos parecem proeminentes o desenvolvimento da inteligência corporal-cinestésica, da inteligência musical e das inteligências interpessoal e intrapessoal, embora não descartemos uma possível influência positiva da prática da capoeira no desenvolvimento de outras inteligências elencadas por Gardner. A respeito da inteligência corporal-cinestésica, Gardner leciona:

A evolução dos movimentos especializados do corpo é uma vantagem óbvia para as espécies, e nos seres humanos esta adaptação é ampliada através do uso de ferramentas. O movimento corporal passa por um programa desenvolvimental claramente definido nas crianças. E não há dúvida de sua universalidade entre as culturas. Assim, parece que o “conhecimento” corporal-cinestésico satisfaz muitos critérios de uma inteligência. (GARDNER, 1995, p. 28)

A inteligência corporal-cinestésica e as outras modalidades de inteligência mostram-se universais, presentes em todas as culturas, e os desenvolvimentos destas inteligências são independentes entre si.

A inteligência corporal-cinestésica está presente na especialização e assertividade de golpes e movimentos de Capoeira; o desenvolvimento da inteligência musical está presente no canto e no toque dos instrumentos da roda; o desenvolvimento da inteligência interpessoal está presente na vida em comunidade que faz parte do *ethos* da capoeira. Aqui, afirmamos que a prática da Capoeira é sempre uma prática *com o outro*: jogar com o outro, cantar com o outro, tocar para o outro jogar. A inteligência interpessoal, com certeza, é uma faculdade

desenvolvida nos Mestres (as), pois que precisam lançar mão deste tipo de conhecimento para poder liderar suas comunidades de Capoeira e educar as pessoas de acordo com a cultura. Pensamos que a inteligência intrapessoal também está dentro das inteligências desenvolvidas na cultura da Capoeira porque a prática favorece o auto-conhecimento comportamental e corporal e o desenvolvimento da auto-estima. Certamente um educador em capoeira procurará desenvolver a capacidade de auto-crítica e auto-análise em seus alunos.

A teoria das IM contribui para percebermos as potencialidades educacionais da Capoeira, para além dos marcos “ocidentalistas” acerca do que seja inteligência. De acordo com Gardner, ser “ocidentalista” significa colocar certos valores culturais ocidentais em um pedestal, como por exemplo o valor do pensamento lógico (GARDNER, 1995, p. 18). A racionalidade é importante, porém ela não é a única virtude humana. Um outro aspecto da concepção de inteligência ocidentalista é a visão “testista” de inteligência, que “sugere um preconceito no sentido de focar aquelas capacidades ou abordagens humanas que são prontamente testáveis” (*Ibidem*, 1995, p. 18).

De volta à questão específica dos Mestres (as), nem todos os capoeiristas se tornarão mestres um dia e nem mesmo é certo que aqueles que tem muitos anos como capoeiristas se tornarão Mestres. Assim, a consagração de um indivíduo como Mestre (a) é a “coroação” de um processo que leva o tempo de (quase) uma vida inteira dedicada à Capoeira.

Não é uma tarefa para qualquer um “ensinar a própria vida” de acordo o *estar-no-mundo* da Capoeira. É preciso mais do que uma graduação ou uma pós-graduação, é preciso uma vida, uma extensa vivência, pois que o Mestre ou Mestra de Capoeira realmente teve de dedicar uma vida inteira à Capoeira para vir a ser reconhecido como tal. Não obstante, algumas atividades educativas, como por exemplo, treinos de Capoeira, podem ser ministradas por treinéis (alunos que podem ministrar treinos) e contramestres tem autonomia para formar seus próprios grupos. Entretanto, é essencial e tradicional, para a cultura da Capoeira, que estes educadores estejam referenciados em um Mestre (a) mais velho na tradição.

Não podemos dizer que a educação na Capoeira é uma educação totalmente desinstitucionalizada, por ser uma forma de educação não-escolar e não-formal. A educação na Capoeira depende da instituição humana do Mestre de Capoeira. Aqui repousa mais um aspecto humanista da Capoeira, o fato de que até mesmo sua principal instituição é uma

instituição humana, de carne e osso, sendo considerada não-tradicional e incompleta a transmissão desses conhecimentos por intermédio de livros ou códigos escritos.

O Mestre (a) é um elo humano entre a ancestralidade e o presente, e sem o devido respeito por este indivíduo- instituição, estamos a desrespeitar não apenas a pessoa individualmente considerada, mas também a linha na qual estão ligados àqueles que vieram antes de nós na Capoeira.

Os processos educativos na Capoeira são vistos de forma integrada e integral: integrada porque devem se processar em conjunto, sendo estranho à tradição da Capoeira que se eduque, por exemplo, apenas para os movimentos do jogo e não para os toques¹¹ do berimbau; e de forma integral porque apenas desta forma pode-se proporcionar uma formação completa ao capoeirista, sendo considerado incompleto o capoeirista que, por exemplo, sabe fazer movimentos e aplicar golpes, mas não sabe tocar o berimbau e nem cantar.

A educação na Capoeira emana de seus diversos componentes como por exemplo, a ritualidade (ARAÚJO e MACHADO S., 2015, p. 106), materializada no ritual da roda da Capoeira. Pires (PIRES, 2002, p. 78), argumenta que um dos elementos formadores da Capoeira Angola mais trabalhado por Mestre Pastinha talvez tenha sido o ritualístico. Pastinha se preocupou com o que chamava de ‘regras’ da Capoeira, ou seja, a forma como deve acontecer o ritual e dá especial atenção a sua musicalidade. Araújo e Machado entendem que a ritualidade é elemento principal para construir uma ponte, entre o “agora” e a ancestralidade (ARAÚJO e MACHADO, S., 2015, p.106).

Há também a corporeidade, materializada na educação do corpo e na expansão da consciência corporal (desenvolvimento de uma inteligência corporal-cinestésica); a comunidade, forma de relação coletiva onde se desenvolve a Capoeira; e a oralidade, princípio cultural também presente em outras manifestações da cultura afro-brasileira, que privilegia a presencialidade na construção do conhecimento e valoriza os detentores históricos do saber, os Mestres, capazes de transmitir os conhecimentos do passado para a prática presente.

Estes são alguns aspectos característicos da educação na Capoeira.

¹¹ Existem diferentes toques de Berimbau na Capoeira, com diferentes significados e usos, sendo alguns dos mais comuns os toques: São Bento Grande, São Bento Pequeno, Iúna, Cavalaria, Benguela (REGO, 1968, p. 62) e Angola. Não raro, o mesmo toque responde por diferentes nomes.

4.4 INTEGRAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E NA CAPOEIRA

A integração humana diz respeito a relação do ser humano com o mundo em que vive, compreendendo tanto a relação com os seus semelhantes (outros seres humanos) como também a relação do ser humano com o seu ambiente. A integração do ser humano, na concepção freiriana, tem relação com a impossibilidade de “existir um ser humano no vazio”.

A integração [do ser humano] em seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo como a visão de mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser “situado e datado”. Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua destemporalização, na sua acomodação, no seu ajustamento. (FREIRE, 1980, p. 42)

A integração, na concepção freiriana, não é, portanto, passiva e cerceadora das potencialidades do indivíduo. Ela é capaz de enraizar o ser, transformando-o num ser “situado e datado”. A integração do ser humano à sua comunidade, à sua cultura, à sua nação é capaz de conferir identidade ao indivíduo e também de dar “sentido à vida de seu povo”, parafraseando o supracitado discurso do ex-ministro Gilberto Gil na ONU. Ajustar-se é diferente de integrar-se. De acordo com Freire (FREIRE, 1980, p. 42), “o homem integrado é o homem sujeito”.

No âmbito da Capoeira, a importância da integração humana é notória a partir do fato de que é a comunidade o tecido social onde a Capoeira se desenvolve. É impossível jogar a Capoeira sozinho: é necessário que outra pessoa jogue com você. Não é possível fazer uma roda de Capoeira sozinho: é preciso musicalidade, com o toque dos berimbaus, os pandeiros, o atabaque, o reco-reco, o agogô; é preciso que haja pessoas para jogar, para participar da roda. Também não é possível que exista um Mestre que nunca teve alunos. Então a Capoeira é uma manifestação cultural do “fazer coletivo”, que se desenvolve no seio da relação coletiva que chamamos de comunidade. A integração humana na Capoeira é a relação de onde surgem as inúmeras possibilidades de *ser-mais*¹² dos indivíduos. Também aqueles que apenas assistem

¹² De acordo com Freire, a vocação para *ser mais* (FREIRE, 2017, p. 104) é a aptidão que cada indivíduo tem para desenvolver-se em suas potencialidades humanas. A Educação em Direitos Humanos deve propiciar o desenvolvimento destas faculdades, pois que o desenvolvimento de potencialidades humanas constitui-se como direito humano.

a roda da Capoeira estão incluídos neste processo de integração humana, quando estão vendo, ouvindo, percebendo as atitudes e orientações dos mestres, percebendo as atitudes dos alunos também.

A roda da Capoeira é um veículo de integração humana. A roda de Capoeira é o mais importante momento ritual da prática da Capoeira. De acordo com o Dossiê IPHAN 12: Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira:

A roda de Capoeira, [...], é a forma de expressão que permitiu o aprendizado e a expansão do jogo. Nele se encenam os golpes e movimentos acrobáticos, cânticos antigos são reatualizados e outros são inventados,[...]. A roda é um momento determinante da prática da Capoeira e não pode ser ignorado, seja a Capoeira angola, regional ou que funda as duas vertentes, a toda é um espaço de criação artística e de performance cultural em que se realiza plenamente a multidimensionalidade da Capoeira (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2014, p. 116)

A integração humana na Capoeira vai além da ritualidade e da relação mestre-alunos, perpassando, em sua história, a integração de diferentes povos no contexto da diáspora africana e também de diásporas de outros povos no território brasileiro. As raízes mais fortes da Capoeira encontram-se nos elementos da cultura Banto, que representa o conjunto de povos africanos originários dos territórios do Congo e Angola. A esse respeito, Soares (2004, p. 56) assevera: “(...) é entre as danças de guerra rituais tradicionais dos povos da África Austral que os estudiosos podem encontrar sinais das raízes remotas da capoeira, principalmente em Angola, como afirma a tradição dos velhos capoeiristas [...]”.

A respeito dessas raízes angolanas, no ano de 2013 o Mestre Cobra Mansa¹³ (Cinézio Feliciano Peçanha) em parceria com uma equipe de cientistas da Universidade de Essex (Reino Unido) realizaram uma etnografia audiovisual na qual visitaram diversos povoados e comunidades do interior de Angola, documentando diferentes “jogos de corpo” (JOGO DE CORPO, 2013). Trata-se de lutas e danças com golpes, utilizando as pernas e as mãos, praticados por integrantes das comunidades em eventos festivos e em momentos ritualísticos tradicionais. Esta etnografia deu origem ao documentário *Jogo de Corpo* (*Ibidem*, 2013). Uma das conclusões expressadas pela equipe no documentário foi a de que a Capoeira seria como uma “prima” daquelas danças e lutas africanas, compartilhando uma mesma raiz ancestral comum.

¹³ Mestre Cobra Mansa é Mestre de Capoeira Angola, natural da cidade do Rio de Janeiro e fundador da Fundação Internacional de Capoeira Angola – FICA.

Saber que as raízes da Capoeira advém da Cultura Banto (SOARES, 2004; PIRES, 2004; JOGO DE CORPO, 2013) nos permite investigar com maior segurança e honestidade científica os elementos humanísticos presentes na Capoeira. Por exemplo: a noção de pessoa na cultura Banto está extremamente ligada à ideia de comunidade: a pessoa apenas torna-se pessoa a partir da sua integração comunitária. De acordo com São Bernardo, (SÃO BERNARDO, 2017, p. 3), para a cosmovisão *bakongo*¹⁴, “jamais se concebe comunidade como agrupamento humano a fim de defender, não os serviços comunitários, mas os interesses dos indivíduos”. O humanismo *bakongo* torna a entidade “pessoa” indissociável da entidade “comunidade”. Segundo esta cosmovisão, não se compreende alguém isoladamente ou “sem família”. *Bakongo* é o termo utilizado para se referir à cultura africana centro-ocidental, formada pelos povos Banto e Congo, dentre outros povos. De acordo com Silva,

(...). Assim podemos concluir que a concepção de pessoa que se abre aos outros e ao Outro realiza a ideia de pessoa, isto é, concretiza a pessoa diferentemente do conceito ocidental de pessoa cujo fundamento é *cogito ergo sum* fechado a tudo. É uma pessoa apenas teórica e não existencial como a pessoa africana (Banto), que assenta o seu ser na comunidade, na medida que se relaciona com os demais membros da comunidade, pessoas – em – comunidade. (SILVA, C. F. 2017, p. 14)

De acordo com Silva, A integração do indivíduo à sua comunidade ou família é um aspecto fundante da sociabilidade na Cultura Banto. A integração, na cosmovisão *bakongo*, extrapola a concepção de integração humana para dizer respeito também à integração do ser humano com a natureza pois nesta cosmovisão, tudo aquilo que faz parte do mundo natural é manifestação da sagração de *Kalunga*. De acordo com Fu – Kiau,

O povo Banto, Kôngo e Luba, entre eles, aceitam o mundo natural como sagrado em sua totalidade, porque através dele, eles veem refletida a grandeza de *Kalunga*. A energia superior de vida, aquele que é inteiramente completo (*Lunga*) por si próprio. Assim, quando *Muntu* (ser humano) vê um minúsculo cristal (*ngêngele*), ele/ela vê nele, não só sua sacralidade, mas também a presença divina de *Kalunga*. (FU – KIAU, 2004, p. 2)

Na educação Banto, a própria natureza converte-se em escola e ambiente de aprendizagem, sendo as florestas consideradas grandes bibliotecas, onde os mais novos vão aprender lições sobre a vida. Conforme Fu-Kiau,

Além da atenção e admiração dadas as montanhas, vales, ao vento, ao céu e às mudanças do ciclo natural, o *Muntu* [ser humano] dá especial atenção ao mundo da floresta, porque como se diz, ‘Mfida Kasuka tufukidi’ - nós pereceremos se as

¹⁴ Bakongo é uma etnia Banto, a terceira mais numerosa no país de Angola.

florestas são extintas. Por causa dessa visão popular entre os Bantu, o próprio ato de entrar na floresta torna-se um ritual sagrado. (FU – KIAU, 2004, p. 2)

Esta devoção pela natureza, que advém da sabedoria tradicional de que a própria vida humana depende da manutenção e preservação da natureza como um todo, pode ser vislumbrada em diversas narrativas no âmbito da Capoeira, como por exemplo, nas músicas.

Muitas são às referências, nas cantigas da Capoeira, aos rios, aos mares, aos ciclos naturais (“a maré tá cheia ioiô, a maré tá cheia iá iá...”)¹⁵ às paisagens naturais, às folhas medicinais, aos diferentes tipos de animais, de madeiras, de árvores, de paus. Muitos grupos de Capoeira detém nomes relacionados a elementos naturais, territórios naturais ou ciclos da natureza exemplos: Grupo Pé do Baobá (PB), Bando Maré de Março (BA), Grupo Angoleiros do Mar (BA), Grupo Angoleiros do Sertão (BA). A própria continuidade da prática da Capoeira depende do manejo de recursos naturais como por exemplo Biribas¹⁵, um tipo específico de pau que é capaz de ser envergado sem quebrar, para a confecção de berimbaus; Cabaças¹⁶ (que inclusive só dão nas matas, sendo difícil seu cultivo fora do seu ambiente natural), para a confecção de berimbaus e caxixis; couro de animais como bode e boi para confecção de pandeiros e atabaques.

A compreensão de “integração” no âmbito da Capoeira também vale para a necessária integração do ser humano com a natureza, consubstanciada na admiração e sacralidade da natureza, na observação dos seus ciclos, no conhecimento acerca dos recursos naturais e também na educação para a preservação e respeito à natureza. A educação na Capoeira não pode jamais apoiar práticas predatórias e exploratórias na relação do ser humano com a natureza, pois isto entra em diametral contradição com os princípios cosmovisionais que alicerçam o estar-no-mundo da Capoeira.

As concepções integradoras do ser humano às suas comunidades e à natureza presentes na Capoeira, manifestação cultural que é desdobramento histórico da Cultura Banto no Brasil favorecem a Educação em Direitos Humanos, pois que apoiam um modelo de civilidade baseado em relações humanizantes e que asseguram o bom desenvolvimento das

¹⁵ A Biriba, também popularmente conhecida como “Embiriba”, cujo nome científico (taxonomia de Lineu) é *Eschweilera Ovata* (família *Lecythidaceae*), é considerada uma das melhores espécies para se confeccionar berimbaus. Ocorre nos biomas da Amazônia Ocidental, Mata Atlântica e Restinga. “*Eschweilera Ovata* apresenta distribuição disjunta entre o leste da Amazônia e a Floresta Atlântica, sendo uma das espécies arbóreas mais abundantes no nordeste do Brasil.” (CAVALCANTI, 2012, p. 8)

¹⁶ Cabaças, também conhecidos como “Porongos” são frutos das plantas do gênero *Lagenaria* e *Cucurbita*. “O Porongo é originário da África e pode ser encontrado em todos os países dos cinco continentes, sendo um fruto global (HEISER *apud* Cancelier, 2018, p.51). Suas várias utilizações, como recipientes leves e duráveis, flutuadores, instrumentos musicais e aplicações utilitárias, explicam o motivo dos porongos/cabaças serem globalmente difundidos” (CANCELIER, 2018, p. 51).

comunidades humanas em integração com a natureza. Se queremos praticar a Capoeira, precisamos de cabaças. Se queremos cabaças, precisamos de matas preservadas. Temos de saber entrar na mata e procurar as cabaças, cortar as biribas, porém não todas, para que a natureza possa se regenerar. Se temos matas preservadas, teremos rios com águas doces, que são capazes de alimentar comunidades inteiras.

4.5 IDENTIDADE CULTURAL E REPARAÇÃO IDENTITÁRIA

Um outro aspecto proeminente capaz de aproximar a Capoeira e a Educação em Direitos Humanos é o aspecto identitário. De acordo com Hall,

Como podemos conceber ou imaginar a identidade, a diferença e o pertencimento, após a diáspora? Já que a “identidade cultural” carrega consigo tantos traços de unidade essencial, unicidade primordial, indivisibilidade social e mesmice, como devemos ‘pensar’ as identidades inscritas nas relações de poder, construídas pela diferença e disjuntura? (HALL, 2013, p.30)

Na citação acima, o autor critica a concepção de identidade cultural como algo estanque, essencial e puro, chegando a associar essa concepção com a ideia de “mesmice”. Certamente não podemos dizer que existe uma capoeira perfeitamente “pura”, “original”, “essencial”, já que a trajetória histórica da capoeira atravessou diversas transformações essenciais. Não obstante, na Capoeira há fundamentos culturais, tradições que alicerçam esse saber e criam uma certa identidade e um certo pertencimento cultural. A Capoeira é uma criação situada na diáspora negra, em solo brasileiro. O que significa ter identidade e/ou pertencimento cultural com a Capoeira (ou mesmo com outra cultura) em um território como o Brasil, formado por diversos povos e diversas diásporas? Qualquer resposta para essa pergunta deve levar em conta muitas complexidades.

A identidade dos povos colonizados, originários da América e africanos foi massacrada pelo processo colonial, que quis destituir esses povos de suas próprias referências, de sua própria sabedoria e de sua própria história. Poderíamos chamar esse fenômeno histórico de etnocídio colonizador. Este processo, em grande parte (mas não totalmente), logrou êxito. A negação das identidades culturais dos povos está inclusa dentro da negação dos Direitos Humanos. De acordo com Zaffaroni, “*La historia latinoamericana, de la violación de nuestros Derechos Humanos, tiene cinco siglos, pero, em fondo, mucho más,*

pues es varias veces milenaria, por que sincretiza todos los genocidios da historia del mundo” (ZAFFARONI, 1989, p. 42)

A realização secular desses genocídios (ainda em curso) no território da América Latina só foi possível mediante o desenraizamento forçado desses povos de suas próprias instituições culturais, mediante a destruição de suas identidades e objetos identitários.

No complexo andino – mexicano, a primeira atitude que os dominadores espanhóis tomaram foi atacar templos religiosos. Atacar a religião dos povos, para impor uma colonização teocrática foi um dos primordiais processos de domínio dos colonizadores.

No Daomé (atual Benin), o começo do processo de destruição da identidade dos africanos sequestrados pelo tráfico de escravos para o Brasil chegou a ser ritualizada. As pessoas capturadas eram obrigadas a passar por um ritual de esquecimento, onde cada indivíduo dava voltas numa “árvore do esquecimento”¹⁷, antes de embarcar no navio negreiro, para que “esquecessem” suas famílias, seu território, sua cultura, sua religião. A respeito do impacto cultural do colonizador para a Cultura Banto na África, Fu-Kiau assevera:

Infelizmente, a situação virou de alto a baixo com a invasão dos poderes coloniais. O *Múntu* [pessoa] foi, à força, impedido de mover-se no seu próprio ambiente e vizinhanças e perdeu não somente o seu poder de aprendizagem, o poder de coletar e guardar dados, mas também seu criativo poder de cura. (FU -KIAU, 2004, p. 7)

É mais fácil subjugar indivíduos proibidos de exercer sua identidade e pertencimento cultural, pois essas pessoas passam à condição de não ter uma comunidade para lhe proteger.

O esforço do colonizador foi no sentido de tornar aqueles indivíduos “homens no vazio”, para que nesse vazio pudesse inculcar seus valores, sua religião e convencê-los de que a escravização e exploração dos povos subalternizados pelo colonizador seria inescapável como “a vontade de deus”. No contexto da América Latina os índios e os africanos foram, de forma violenta e letal, proibidos de falarem suas línguas maternas; foram privados da possibilidade

¹⁷ “Nesse trajeto [ritual] os africanos escravizados eram submetidos a alguns procedimentos, dentre eles o *Zomai*. O *Zomai* era um local que antecedia os porões do navio negreiro e reproduzia a hostilidade desse ambiente, buscando com isso, desenvolver um critério de ‘seleção’ dessas pessoas. O lugar era conhecido também como ‘lá onde a luz não penetra’. Chamavam-no assim, porque nele, essas pessoas se misturavam entrepostas numa espécie de câmara. Os mais fracos e os que acabavam morrendo, eram jogados em uma vala, junto de outros animais. Os que sobreviviam ao *Zomai* caminhavam rumo a Árvore do Esquecimento. Lá eles eram obrigados a dar voltas em torno do seu tronco renunciando nome, sobrenome, família, comida, preferências, rituais, fé, crença, sabedorias e toda a sua identidade. Após esse esconjuro, eram marcados com ferro esquentado em brasa. A palavra *marca*, vem do quimbundo *Karimo/kirimbu*, que é também a origem da palavra *carimbo*. Esse ‘carimbo’ representava que os impostos e taxas teriam sido devidamente quitados à coroa e esses escravos poderiam seguir rumo ao Portal do Não Retorno” (PEREIRA, 2018).

trabalhar e colher os frutos do seu trabalho livremente; foram proibidos de realizar seus cultos religiosos e de um modo geral de exercerem sua cultura. A única possibilidade permitida pelo colonizador era a da identificação com a cultura e identidade colonizadora. A destituição identitária, assim, constitui-se como uma “morte-em-vida” para os povos e populações vitimados por essa investida desumana.

A destituição identitária de um povo também leva a destituição da educação deste mesmo povo, pois não há como prosseguir a dominação cultural se a educação autônoma do povo é preservada. Com a colonização e escravização, os processos educacionais são monopolizados pelo opressor, que impõe uma educação voltada para a opressão, uma educação castradora, que impede os indivíduos de acessarem sua vocação para *ser-mais*. A esse respeito, Fu-Kiau leciona:

[...] No topo disso veio o mais inumano e pecaminoso negócio oposto ao autodesenvolvimento que tomou lugar em África – a escravidão, i. E., o tráfico de seres. Isso tornou-se a mais vergonhosa e desastrosa morte para o ser humano no continente africano. Nós sabemos, pessoas que viajam mais frequentemente a diferentes partes do mundo, vão a bibliotecas (incluindo as bibliotecas naturais), escutam notícias, leem jornais e, agora, quem trabalha com cadeia de emissoras no computador sabe mais do que aqueles não fazem isso. Isso é o poder de “engavetar planos, ideias”, a chave para a aprendizagem. Sem ela, Muntu – o ser humano torna-se submetido a permanente aprendizagem passiva, que é o a gente condutor à ignorância. E colonização, escravidão, opressão e prisão têm conduzido muitos nesse vicioso ciclo de vida. (FU-KIAU, 2004, p. 7)

A Educação em Direitos Humanos na América Latina deve, portanto, ser voltada para a reparação identitária destes povos historicamente prejudicados pela Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2005, p. 118), formulando um parâmetro de educação que enfrente o racismo, o ódio contra comunidades tradicionais e minorias, a xenofobia, a misoginia e demais espécies de opressões advindas do colonialismo.

Neste contexto, a educação na Capoeira é um instrumento de grande potencial para a reparação identitária dos povos afetados pela colonização. A partir da educação na Capoeira, é possível aos educandos acessarem conhecimentos seculares e práticas benéficas úteis à saúde

física¹⁸ e saúde mental¹⁹ dos indivíduos; é possível aos indivíduos se sentirem pertencentes a uma comunidade²⁰ e a uma cultura, promovendo um (re) aglutinamento cultural dos povos prejudicados no processo diaspórico; é possível que o indivíduo aprenda a se defender corporalmente de perigos (perigos humanos e não humanos); é possível aos educandos terem contato com uma narrativa histórica a partir da visão do negro e do índio, possibilitando o conhecimento da história de si mesmo aos educandos, para além da historiografia oficial (a história dos que “venceram”).

A necessidade de políticas públicas que promovam a reparação histórica identitária dos povos afetados pela colonização já é por lei reconhecida, através, por exemplo, do advento da Lei 12.888/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial. De acordo com o referido diploma normativo,

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da população negra no Brasil, observando o disposto na Lei n.º 9.394/96.

§ 1º. Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministradas no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país. (BRASIL, 2010)

Também determina a presença de conteúdos referentes à cultura negra e a cultura indígena a Lei 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

¹⁸ No artigo “Fatores motivacionais dos adolescentes para a prática da Capoeira na escola”(PAIM e PEREIRA, 2004), os pesquisadores classificaram os fatores motivacionais dos adolescentes [praticantes de Capoeira e estudantes de escolas públicas] em três categorias: competência desportiva, saúde e amizade/lazer. De acordo com o estudo, “Os resultados indicam que os fatores associados a saúde e amizade/lazer são os mais relevantes para os adolescentes que buscam a prática da Capoeira no meio escolar. A análise dos dados revelou ainda que os motivos mais voltados à competição e a questão de ser o melhor do grupo possuem menor importância para os adolescentes e que o gosto pelo esporte os influencia de forma significativa” (PAIM e PEREIRA, 2004, p. 159). Tal constatação se coaduna a observação feita por Reis, de que a prática da Capoeira provocaria mais prazer que agonia nos seus praticantes: “Poderíamos acrescentar que os autores analisam a Capoeira como possível promotora do prazer em oposição ao antagonismo de um esporte competitivo, onde o agonismo preponderaria” (REIS, 2001, p. 38).

¹⁹ Embora a Capoeira seja uma luta, não é verdade que ela educa promovendo a violência e o conflito. De acordo com Reis (2001), a Capoeira apresenta características de uma prática onde o fator da competição estaria em segundo plano. Vejamos: “Acredita-se que atualmente pela procura de atividades físicas alternativas e não-competitivas, ou onde este fator esteja em segundo plano, ou seja, sem disputa ou competição por algo tangível, a Capoeira passa a ser uma das muitas opções de atividades físicas oferecidas para que o homem possa viver com saúde e ter perspectivas de melhor qualidade de vida” (REIS, 2001, p. 38).

²⁰ A esse respeito, Reis assevera: “Vasta publicação sobre a Capoeira vem sendo divulgada e defende o ensino da mesma principalmente como resgate da identidade histórica, social e política do povo brasileiro. (...). Isto poderia influenciar significativamente na qualidade de vida da comunidade quando se parte do individual para uma identidade de grupo” (REIS, 2001, p. 39).

Conhecer a história do povo negro no Brasil e a história da África é absolutamente necessário para uma estratégia de enfrentamento do racismo e outras opressões ligadas ao racismo, como por exemplo, a intolerância religiosa baseada em racismo religioso (inferiorização e perseguição a cultos afro-brasileiros e indígenas). O currículo da educação básica e os livros didáticos no Brasil historicamente desprivilegiaram (ROCHA in: FERREIRA, 2014, p. 158) as contribuições dos povos africanos e indígenas para a construção do país. A presença de manifestações culturais como a Capoeira, em espaços escolares, no sistema socioeducativo e no âmbito das ações culturais voltadas para a sociedade de um modo geral pode contribuir imensamente para a desmistificação de preconceitos de origem racista, e para a construção de uma educação para a diversidade cultural e para o respeito às identidades culturais.

4.6 O LEGADO HUMANISTA DE UMA CULTURA SOBREVIVENTE

Por toda a sua trajetória à sombra da opressão, consideramos a Capoeira uma cultura sobrevivente, pois foi capaz de se adaptar a inúmeras transformações sociais e constituir-se como um legado humanista para a humanidade.

Através do Humanismo, da Integração Humana e da Identidade, buscamos fazer interlocuções entre a educação na Capoeira e a Educação em Direitos Humanos, a fim apontar a Capoeira como um espaço de grande potencial para o desenvolvimento de uma Educação em Direitos Humanos anticolonialista. Advertimos que as interlocuções possíveis entre a Capoeira e a Educação em Direitos Humanos não se esgotam nessas únicas categorias. Essas foram escolhidas por representarem ideias basilares, chaves para compreender elementos de ambas epistemologias, a da Capoeira e da EDH. Ademais, a Capoeira (e seus processos educativos) é uma cultura humanista e sobrevivente, que tem a contribuir para o bem viver de comunidades, jovens, crianças, adultos, educando para a vida e a para o bom convívio.

Infelizmente, os processos colonizadores, castradores e cerceadores de humanidade e identidade não se acabaram: continuam em curso no território brasileiro, se reinventando. Por exemplo: o fundamentalismo religioso, expresso na intolerância religiosa vem dando continuidade aos propósitos de uma “guerra santa”, vem empreendendo uma verdadeira cruzada contra comunidades tradicionais, propagando ódio em larga escala a partir da demonização de cultos afro-brasileiros; tentando se utilizar do poder judiciário para

criminalizar as práticas de comunidades tradicionais; empregando proselitismo em territórios indígenas, ameaçando a cultura milenar destes povos; perseguindo professores que, implementando as determinações das Leis 12.288/2010 e 11.645/2008, abordam as Culturas Afro-Brasileira e Indígena em sala de aula, dentre outras práticas escusas; Ainda há um grande racismo estrutural na sociedade brasileira, a prejudicar a realização da *educação para as relações étnico-raciais*.

Nesse contexto, é necessário visibilizar e reafirmar as culturas dos povos, dando protagonismo a patrimônios culturais da humanidade como é o caso da Capoeira (UNESCO, 2014), reconhecida em “todas as suas modalidades, como bem de natureza imaterial e de formação de identidade cultural brasileira” conforme disciplina o art. 20 do Estatuto da Igualde Racial, Lei 12.288/2010 (BRASIL, 2010). É necessário que sejam reconhecidas as contribuições no âmbito da saúde, da educação, da socialização, da preservação ambiental (dentre outros campos) que a Capoeira proporciona enquanto um saber tradicional e detentor de uma trajetória libertária.

A ampliação de uma política nacional de Educação em Direitos Humanos passa por incluir e reconhecer estes saberes como parte integrante de uma cultura em direitos humanos e também por fomentar a sua prática, em especial no âmbito da educação nacional.

5 O ADOLESCENTE PRIVADO DE LIBERDADE NO BRASIL

Este Capítulo traz dados atuais sobre Direitos Humanos de adolescentes no sistema socioeducativo brasileiro e especificamente, no Estado de Pernambuco, estado onde a pesquisa empírica foi desenvolvida. Estes dados são importantes para que possamos entender um pouco do contexto onde a Capoeira enquanto ação pedagógica se insere e quais os desafios imediatos da Educação em Direitos Humanos no sistema socioeducativo nacional, estadual e local.

A primeira parte do capítulo traz dados quantitativos sobre a situação social e o perfil do adolescente atendido no sistema socioeducativo brasileiro. A situação compreende as circunstâncias sociais a que ele encontra-se sujeito antes, durante e depois do atendimento socioeducativo; o delineamento de um perfil nos ajuda a conhecer quem é o adolescente atendido pelo sistema socioeducativo e também como ele é visto pela sociedade.

Na segunda parte deste Capítulo, buscaremos expor um panorama da realidade local no que concerne a realização e/ou violações de Direitos Humanos no contexto do Sistema Socioeducativo em Pernambuco, estado onde a pesquisa empírica foi desenvolvida.

5.1 A IMAGEM PROPAGADA DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI NO BRASIL

Vem sendo propagada no Brasil uma certa imagem do adolescente em conflito com a lei como titular de uma suposta benevolência da legislação protetiva da criança e do adolescente. Os principais argumentos veiculados nesse sentido defendem que o ECA seria uma legislação “licenciosa e permissiva”; que a violência praticada por adolescentes resta impune; que a maioria da sociedade quer a redução da maioridade penal; que adolescentes aos 16 anos já são capazes para trabalhar, votar, “fazer filhos” e por isso já podem ser responsabilizados penalmente; etc. Algumas das notícias e artigos de opinião pesquisados nesse sentido chegam a ser referir de maneira torpe aos adolescentes em conflito com a lei, como por exemplo chamando-os de “crápulas assassinos”²¹.

²¹ Palavras do autor deste artigo de opinião disponível no link: <https://www.questoesinsanas.com/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente/> (acessado em 1 de Outubro de 2018): “só na cabeça desses intelectuais tal posição, ou seja, se acham donos da verdade. Enquanto isso a sociedade sofre as consequências desses crápulas, bandidos

De acordo com o Conselho Nacional do Ministério Público, no Relatório da Infância e Juventude²² - Resolução n.º 67/2011 (CNMP, 2015), os meios de comunicação no Brasil tem sugerido que os adolescentes em conflito com a lei sejam sancionados com medidas ainda mais rigorosas que atualmente e que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990) seria por demais bondoso com adolescentes em conflito com a Lei. Vejamos:

Tem sido recorrentes as notícias de atos infracionais violentos cometidos por adolescentes em todo o país, notadamente nos grandes centros urbanos. A repercussão e a veiculação crescente desses atos nos meios de comunicação tem recrudescido na opinião pública a convicção de que o Estatuto da Criança e do Adolescente dispensaria tratamento excessivamente benevolente aos infratores e, por essa razão, tem se sugerido amiúde que aos adolescentes em conflito com a lei sejam impostas as medidas sancionatórias mais rigorosas, próprias do sistema prisional comum, o que se instrumentalizaria, sobretudo, pela redução da maioria penal (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2015, p. 13.)

O incessante e cotidiano trabalho dos meios de comunicação de massa, dos rádios e jornais brasileiros, em especial o jornalismo policial²³ tem insistido na ideia da impunidade de adolescentes que cometem atos infracionais, buscando direcionar a opinião pública a concluir que adolescentes que cometem tais atos infracionais escapam impunes, devido a uma legislação demasiado paternalista.

No ano de 2015 houve mais uma tentativa parlamentar de reduzir a maioria penal no Brasil, que contou com agitação midiática para corroborar a aprovação do Projeto de Emenda Constitucional 171/1993, que propõe alterar o art. 228 da Constituição Federal com o objetivo de reduzir de 18 anos para 16 anos a maioria penal. O referido projeto tramita há 25 anos no Congresso Nacional e atualmente aguarda apreciação do Senado.

Na justificativa da PEC 171/1993 consta que os adolescentes atuais, devido ao “acesso a informação, a liberdade de imprensa, a ausência de censura prévia, a liberação sexual”, dentre outros fatores, aumentaram a sua capacidade para entender “o caráter delituoso” de suas atitudes e portanto, são capazes de serem responsabilizados penalmente.

e assassinos”.

²² Este Relatório é resultado de fiscalizações previstas no ECA em seu art. 95: “As entidades governamentais e não-governamentais referidas no art. 90 serão fiscalizadas pelo Judiciário, pelo Ministério Público e pelos Conselhos Tutelares”.

²³ Espécie de jornalismo voltado para coberturas de sinistros sociais, crimes e fatos violentos. Este tipo de jornalismo costuma ter caráter sensacionalista e tornar a violência um verdadeiro espetáculo; também costuma apresentar narrativas de modo a desacreditar o trabalho de entidades, pessoas e organizações voltadas para a defesa de direitos humanos. A respeito do jornalismo policial, Silva (SILVA, 2015) assevera: “é notório que, por vezes, o jornalista abusa do poder de informar e provoca o sensacionalismo desses fatos a fim de ter mais audiência e lucro. O resultado disto é um desrespeito aos direitos fundamentais do suspeito de praticar um crime”.

Entretanto, em razão oposta aos argumentos propagados nos meios de comunicação de massa, os adolescentes não são dos principais responsáveis pelos altos índices de violência no país. Eles são, antes, dos mais vulneráveis e vitimados pela violência de crimes contra a vida no Brasil.

De acordo com dados da UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, “apenas 0,01% dos 21 milhões de adolescentes brasileiros cometeram atos contra a vida”, enquanto “a cada uma hora, um adolescente é assassinado no Brasil” (UNICEF BRASIL, 2015). De acordo com o relatório “Um Rosto Familiar: Violência na vida de crianças e adolescentes”, lançado internacionalmente pela UNICEF em 31 de Outubro de 2017, o Brasil é o sétimo país²⁴ mais letal para crianças e adolescentes do sexo masculino entre 10 e 19 anos.

A benevolência e suposta impunidade de adolescentes infratores também não se verifica na realidade do atendimento socioeducativo brasileiro. De acordo com os dados oficiais levantados pelo Ministério dos Direitos Humanos (BRASIL, 2018) e pelo Conselho Nacional do Ministério Público (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2015) há uma prevalência de aplicação das sanções mais rigorosas possíveis de acordo com a legislação vigente. A grande maioria dos adolescentes atendidos no sistema socioeducativo encontra-se cumprindo medida socioeducativa de internação, privada de liberdade e “levando uma vida fechada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 1974, p.11) em unidades de internação.

Um outro argumento recorrente daqueles defensores da redução da maioria penal defende que a limitação a 3 anos de privação de liberdade para adolescentes em conflito com a lei seja transpassada. Nesse caso há uma incompreensão que privar adolescentes de liberdade nesta idade significa perder anos preciosos que poderiam ser empregados em educação, trabalho e edificação da vida do adolescente, e não perdidos em uma internação de longa duração. Estes anos perdidos podem tornar-se irrecuperáveis e prejudicar toda a vida do internado. A esse respeito, Goffman leciona:

Embora alguns papéis possam ser restabelecidos pelo internado, se e quando ele voltar para o mundo, é claro que outras perdas são irrecuperáveis e podem ser dolorosamente sentidas como tais. Pode não ser possível recuperar, em fase posterior do ciclo vital, o tempo não empregado no processo educacional ou profissional, no namoro, na criação dos filhos. Um aspecto legal dessa perda permanente pode ser encontrado no conceito de ‘morte civil’: os presos podem enfrentar, não apenas uma perda temporária dos direitos de dispor do dinheiro e assinar cheques, opor-se a

²⁴ A pesquisa considerou os dados de mortalidade oficiais fornecidos por 183 países filiados a OMS (Organização Mundial de Saúde).

processos de divórcio ou adoção, e votar, mas ainda podem ter alguns desses direitos permanentemente negados. (GOFFMAN, 1974, p. 25)

No sistema socioeducativo brasileiro, conforme detalharemos a seguir, os adolescentes internados enfrentam insalubridade na maioria das unidades de internação; a maior parte das unidades não apresenta espaços para esporte, cultura e lazer; subsiste o modelo dos grandes centros de internação coletiva, que inviabiliza a individualização do atendimento ao adolescente; permanecem os preocupantes índices de superlotação, dentre outras situações que corroboram e implicam em graves violações a direitos humanos no âmbito da privação de liberdade de adolescentes.

5.2 A SITUAÇÃO DO ADOLESCENTE EM ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

5.2.1. Medidas socioeducativas e atos infracionais

De acordo com o mais recente Levantamento Anual²⁵ do Sinase, publicado em 2018, no ano de 2016, 26.450 adolescentes foram atendidos no sistema socioeducativo em âmbito nacional, com idades variando de 12 a 21 anos. Nos seis anos anteriores a este levantamento (série histórica desde 2010) o aumento em relação ao ano anterior no número de adolescentes atendidos pelo sistema socioeducativo no Brasil foi constante, com exceção apenas para o período 2015 – 2016, onde houve decréscimo de 418 socioeducandos do total de atendidos. Em 2009 havia 16.940 adolescentes em atendimento, enquanto que sete anos depois, em 2016, quantidade de socioeducandos aumentou em 56,14%, indo para o total de 26.450 adolescentes atendidos.

A internação, a mais severa medida socioeducativa, apresenta crescimento contínuo, desde 2010, sem nenhum decréscimo durante esse período, alcançando o pico em 2016, representando 90% dos adolescentes atendidos (70% em medida socioeducativa de internação e 20% em internação provisória). Observamos que, de acordo com a série histórica, a internação de adolescentes em conflito com a Lei está em contínua expansão no Brasil.

Do total dos adolescentes atendidos em 2016, 25.929 encontravam-se cumprindo medida socioeducativa de restrição ou privação de liberdade (nas modalidades internação, internação provisória e semiliberdade) e 521 adolescentes encontravam-se em outras

²⁵ O Levantamento Anual do Sinase 2016 apresenta sistematização dos dados enviados pelos órgãos gestores do Sinase em âmbito estadual e distrital à Coordenação Geral do Sinase da Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNDCA), órgão do Ministério dos Direitos Humanos.

modalidades de atendimento (atendimento inicial, internação sanção e medida protetiva).

Portanto, temos que em 2016, 98,03% dos adolescentes atendidos no sistema socioeducativo no Brasil estavam em restrição ou privação de liberdade. De acordo com esses dados pode-se observar que a Justiça da Infância e da Juventude tende a determinar restrições ou privações de liberdade em detrimento de medidas socioeducativas mais leves como a liberdade assistida e o apoio socioeducativo em meio aberto (previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu art. 90).

O Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE 2016 aponta que 70,20% (18.567) dos adolescentes atendidos estavam em regime de internação, que configura a medida mais rigorosa do SINASE; 8% (2.178) estavam em regime de semiliberdade, que alterna horários em instituição coletiva e horários em âmbito residencial (restrição de liberdade) e 20% (5.184) dos adolescentes em regime de internação provisória. A internação provisória, assim como a internação, constitui-se também de privar de liberdade o adolescente, entretanto a internação provisória é uma medida cautelar e não deve ultrapassar o prazo de 45 dias de acordo com o ECA. Tem-se, portanto, que 90,20% dos adolescentes em atendimento socioeducativo estavam em privação de liberdade contra apenas 8% em restrição de liberdade. Os dados acima demonstram que, no sistema socioeducativo em âmbito nacional, a privação de liberdade propriamente dita é a regra.

A seguir, o Gráfico 1 representa a proporção de modalidades de atendimento dos adolescentes atendidos pelo sistema socioeducativo no ano de 2016:

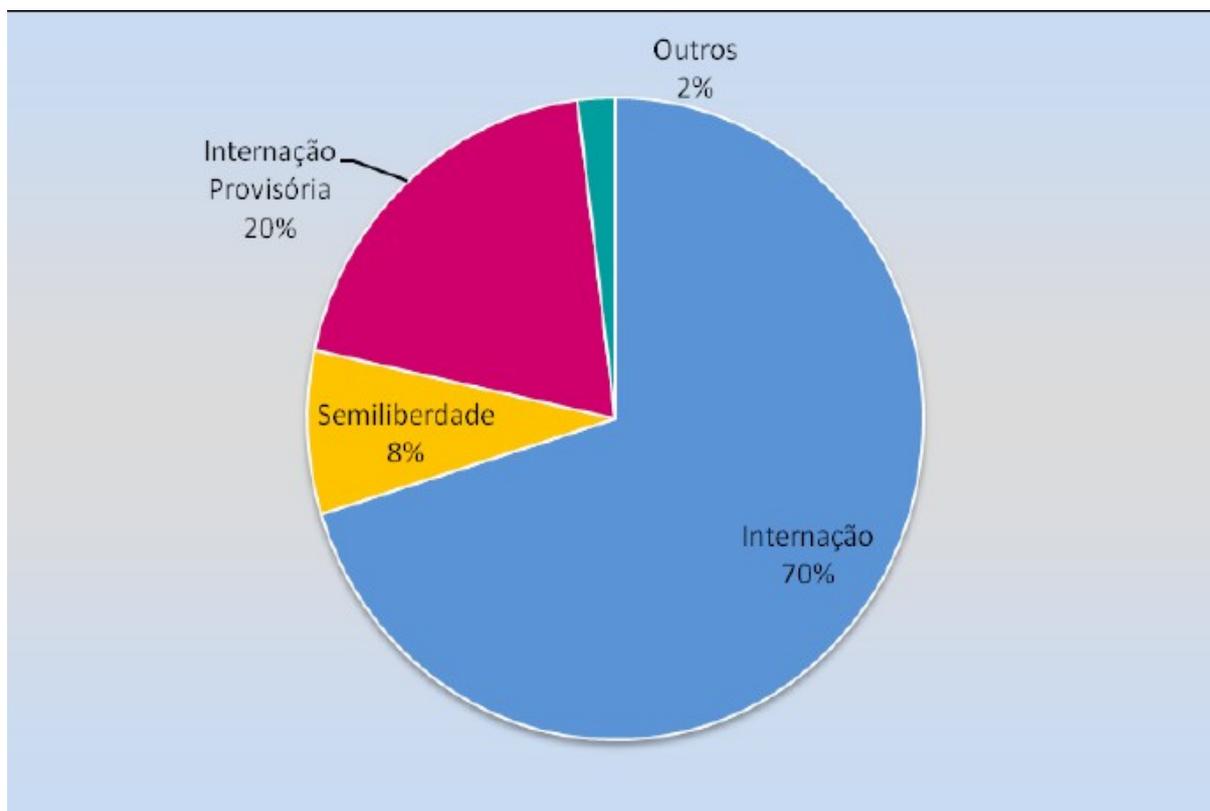


Gráfico 1: Porcentagem de Internação, Internação Provisória, Semiliberdade e outros. Fonte: BRASIL, 2018, p. 5.

De acordo com o gráfico 1, a ampla maioria (90%) dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa encontram-se privados de liberdade.

Quanto aos tipos de infrações cometidas por adolescentes verifica-se, ainda de acordo com o Levantamento Anual do Sinase 2016, que os atos infracionais equiparados a roubo (47%) e tráfico de drogas²⁶ (22 %), que não são crimes contra a pessoa, perfazem juntos 69 % do total de infrações. Os atos infracionais equiparados a crimes contra a pessoa e contra a dignidade sexual (homicídio consumado e tentado, lesão corporal, estupro, latrocínio²⁷) somam apenas 17% dos atos infracionais de adolescentes atendidos pelo sistema socioeducativo. Então a maioria dos adolescentes em atendimento está cumprindo medida socioeducativa por ato infracional não análogo a crime que atenta contra a pessoa. Conforme o gráfico 2:

²⁶ A súmula 492 do Superior Tribunal de Justiça (STJ) dispõe que “o ato infracional análogo ao tráfico de drogas, por si só, não conduz obrigatoriamente à imposição de medida socioeducativa de internação do adolescente”.

²⁷ A rigor, Latrocínio é um tipo penal que atenta contra o patrimônio. Porém ocorre o Latrocínio quando, para consumir o roubo, a violência empregada pelo agente causa a morte da vítima. Vide art. 157, § 3º do Código Penal Brasileiro.

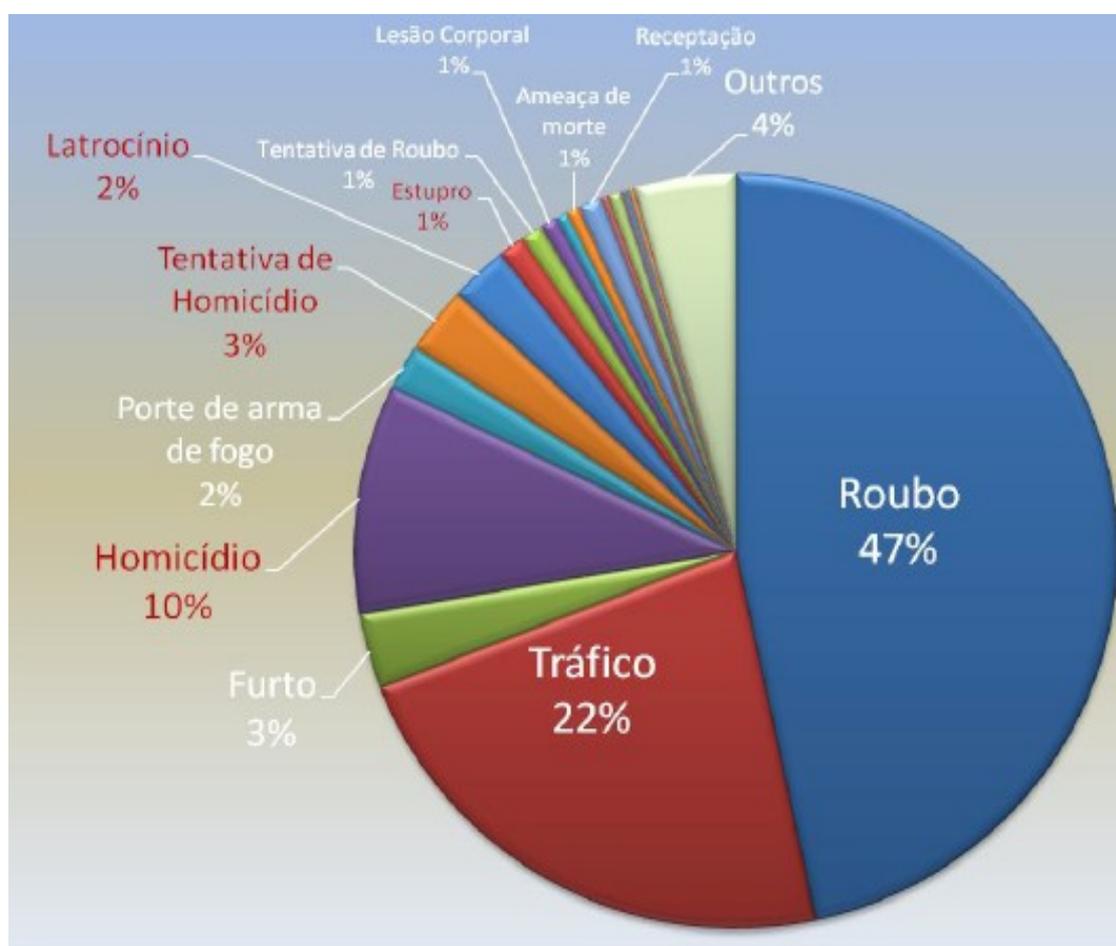


Gráfico 2. Atos Infracionais – Total Brasil 2016. Fonte: BRASIL, 2018, p. 15.

Quanto à política dispensada a egressos do sistema socioeducativo, de acordo com o Conselho Nacional do Ministério Público - CNMP (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2015, p. 80), em 82% das unidades de atendimento socioeducativo no país não há atendimento aos egressos e suas famílias. No Nordeste este índice é de 85,4%.

De acordo com o Relatório do Conselho Nacional de Justiça (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2012, p. 29), a evasão de adolescentes por região é inversamente proporcional à razão da ocorrência de atividades pedagógicas externas às unidades de internação, contrariando o recorrente argumento de que promover atividades educativas externas à instituição poderia contribuir para a evasão de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Os atos infracionais cometidos pelos adolescentes e as medidas socioeducativas aplicadas não apontam para uma licenciosidade e permissividade com relação ao tratamento

dispensado a eles, senão para um tratamento rigoroso e bastante assemelhado à dinâmica da responsabilização penal dos sujeitos adultos que cometeram crimes. Apenas uma minoria daqueles em atendimento socioeducativo cometeram atos infracionais análogos a crimes contra a vida, o que desautoriza a tese de que a não responsabilização criminal do adolescente corroboraria a violência no país, uma vez que, de saída, eles não são os principais cometedores de atos lesivos contra a vida e contra a integridade física e os que chegam a cometer são deveras responsabilizados através do atendimento socioeducativo.

De uma forma geral, a situação do adolescente em atendimento socioeducativo no Brasil é problemática, devido à baixa ocorrência de medidas socioeducativas mais brandas e a larga utilização da medida socioeducativa mais grave, que é a privação de liberdade. Ademais, o fenômeno da cadeização do sistema socioeducativo está presente em todo o país e poucos governos estaduais tem conseguido reverter esse quadro de desvirtuamento do caráter da medida socioeducativa, conforme abordaremos na próxima seção.

5.2.2 Os Direitos Humanos do adolescente internado e o centro de internação como instituição total

Um dos primeiros fatores que chamam a atenção sob o prisma dos Direitos Humanos na realidade do sistema socioeducativo é a lógica dos grandes centros de internação, abrigando muitas dezenas e não raro centenas de adolescentes numa mesma estrutura física. Para além disso, temos o fator da superlotação, que torna mais grave esta realidade, pois são abrigados em uma instituição mais adolescentes do que a unidade tem capacidade para abrigar. A seguir, o trecho de um editorial de 23/08/2018 ilustra as violações a direitos humanos que a lógica dos grandes centros de internação aliada a realidade da superlotação impõe a adolescentes em atendimento socioeducativo:

O colapso do sistema socioeducativo: taxa de mortes de adolescentes infratores nos abrigos de todo o país já supera a dos presídios (...). Como mostrou reportagem do GLOBO publicada no último domingo, um adolescente morre a cada oito dias dentro de unidades socioeducativas. (...) Representante da Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (ANCED), Acácio de Souza, revela um dado estarrecedor: a taxa de mortes no Sistema Socioeducativo já é maior que nos presídios (14,3 por 10 mil internos contra 8,4 por 10 mil presos). Isso evidencia que essas instituições, que reúnem cerca de 25 mil adolescentes e cuja missão deveria ser educar e ressocializar, fracassaram. (...). Segundo levantamento do GLOBO, pelo menos 12 estados

enfrentam superlotação em seus sistemas socioeducativos. Somam-se a isso o déficit de servidores e a falta de assistência básica em educação e saúde. (*O Globo*, 2018)

Também ilustra essa realidade a matéria “Sistema Socioeducativo depende de toda a sociedade para funcionar”, publicada em 2013 pelo jornal Rede Brasil Atual:

A coordenadora do Centro de Medidas Socioeducativas (MSE) do Grajaú [São Paulo], Raquel Sampaio, afirma que o diagnóstico interdisciplinar na unidade de meio aberto se torna difícil porque, com essa proporção de profissionais, a equipe não consegue se desdobrar para realizar a tarefa. “A avaliação multidisciplinar do adolescente requer tempo e dedicação de diversos profissionais. Mas com a estrutura que temos hoje é impossível porque temos um número muito alto de adolescentes por técnicos”, explica. O MSE Grajaú, inclusive, está acima da capacidade, com 190 adolescentes atendidos. (Rede Brasil Atual, 2013)

Tais violações a direitos humanos são o resultado da não obediência por parte das entidades prestadoras de atendimento socioeducativo a dispositivos normativos e administrativos em atenção ao adolescente em atendimento. Em 1996, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA estabeleceu²⁸ que na unidade de internação para adolescentes será atendido um número não superior a 40 adolescentes. Entretanto esta determinação ainda não foi plenamente acatada pela maioria das unidades federativas, existindo ainda hoje grandes centros de internação para adolescentes com capacidade muito superior a 40 adolescentes. De acordo com o CNMP - Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP, 2015), 62% das unidades pesquisadas em todo o Brasil tinham capacidade superior a 40 internos em relação ao total inspecionado, contrariando o estabelecimento do CONANDA de 1996. No Estado de Pernambuco, nas nove unidades de internação pesquisadas em 2015 pelo Mecanismo Estadual de Combate à Tortura – MEPCT/PE, oito unidades de internação apresentaram lotação máxima superior a 40 adolescentes e para além da lotação máxima, oito dessas unidades pesquisadas apresentaram índices de superlotação chegando a 229,5% como é o caso do Centro de Atendimento Socioeducativo de Abreu e Lima (PERNAMBUCO, 2015, p. 48).

A existência de centros com capacidade para mais de 40 adolescentes dificulta o atendimento individualizado dos adolescentes para atender os fins de socioeducação²⁹ legalmente previstos. A individualização do atendimento socioeducativo é pressuposto para a

²⁸ Resolução CONANDA n.º 46 de 29/10/1996.

²⁹ A noção de Socioeducação surge com o Estatuto da Criança e do Adolescente, partindo da concepção da educação social e compreende “o conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da articulação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos com o objetivo de mobilizar nos jovens novos posicionamentos sem, contudo, romper com as regras éticas e sociais vigentes” (BISINOTO, 2015).

realização dos objetivos do atendimento socioeducativo nacional de acordo com SINASE³⁰. Conforme o CNMP,

Não se pode esperar ressocialização de adolescentes amontoados em alojamentos superlotados, e ociosos durante o dia, sem oportunidade para o estudo, o trabalho e a prática de atividades esportivas. Não admira, então, que o espaço físico insuficiente e a falta de estrutura adequada tenham sido indicadas como a causa que isoladamente mais propiciou a deflagração de rebeliões nas unidades de internação. (...) os dados apresentados até o momento revelam que nunca se assegurou no Brasil, na imensa maioria das unidades de internação, o tratamento individualizado indispensável à ressocialização do adolescente infrator (CNMP, 2015, p. 54)

A individualização do atendimento permite que o adolescente seja tratado de forma humanizada, sendo levada em consideração sua situação social, sua cultura, sua comunidade familiar e seu progresso pedagógico, procurando evitar que o adolescente se converta em apenas mais um número para o sistema, tendo sua subjetividade “mortificada” pela vida privada de liberdade na unidade de internação. A lógica de alojamentos superlotados corrobora violações de direitos humanos e propicia a deflagração de rebeliões e conflitos generalizados.

As unidades de internação do sistema socioeducativo podem ser classificadas como “instituições totais”. Estas, de acordo com Goffman (1974, p.11) são “locais de residência e/ou trabalho onde um grande número de indivíduos em situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”. O adolescente privado de liberdade no sistema socioeducativo leva uma vida formalmente administrada pelo Estado Brasileiro, através da política pública de atendimento socioeducativo. Há uma série de rigores verificados nas unidades de internação para adolescentes infratores que se coadunam com a definição de instituição total:

O aspecto central das instituições totais pode ser descrito como a ruptura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida. Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do

³⁰ De acordo com a Lei 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase, são objetivos das medidas socioeducativas (art. 1º, § 2º): I – a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; II – a integração social do adolescente e a garantia dos seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento do seu plano individual de atendimento; III – a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais e explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição. (GOFFMAN, 1974, p.18)

O plano racional que Goffman menciona na citação acima deve justificar para a sociedade a existência da instituição total e os procedimentos realizados na instituição total para o atingimento de um determinado fim. No caso do sistema socioeducativo, o fim é a socioeducação de adolescentes infratores. O “plano racional” do sistema socioeducativo compreende uma articulação de diversas disposições assentadas em vários documentos normativos e administrativos, dentre os quais a legislação protetiva³¹ da criança e do adolescente (nacional e internacional) e também documentos administrativos como o plano de atendimento socioeducativo da unidade de internação e o plano individual de atendimento – PIA. Todos esses documentos importam um conjunto racional de dispositivos a serem obedecidos para que o sistema socioeducativo funcione efetivamente. Caso os dispositivos do plano racional do sistema socioeducativo não venham a funcionar na prática, estaremos portanto diante de um “plano irracional” de privação de liberdade, que oportuniza violações a direitos humanos para aqueles privados de liberdade.

A título de exemplo de “desencaminhamento” do plano racional do sistema socioeducativo, podemos citar o fato de que, no interior da privação de liberdade para adolescentes em Pernambuco, é notório o desvio da função do Agente Socioeducativo, que na prática cotidiana se converte em mero carcereiro, sem que sua principal atividade seja efetivamente a de sócio educador. A esse respeito, de acordo com o relatório do MEPCT/PE:

Quando o MEPCT/PE perguntou [aos agentes socioeducativos] acerca de atividades socioeducativas as quais eles realizavam, nos informaram que ‘nosso trabalho é fazer ronda, dar remédio de dor de cabeça, abrir os espaços de manhã e fechar a tarde. Não fazemos atividades pedagógicas. Nosso trabalho mesmo é só fechar cadeados’. (PERNAMBUCO, 2015, p. 59)

³¹ Alguns dos principais diplomas normativos protetivos de direitos de adolescentes infratores são: o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990); o Sinase – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Lei 12.594/2012) e as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regras de Beijing).

Existem ainda tensões típicas de instituição total entre os adolescentes internados e o corpo técnico da unidade de internação, relações essas que podem ser permeadas por conflitos e desconfianças. Nesse sentido, conforme Goffman,

Cada agrupamento [internos e corpo técnico] tende a conceber o outro através de estereótipos limitados e hostis – a equipe dirigente muitas vezes vê os internados como amargos, reservados e não merecedores de confiança; os internados muitas vezes veem os dirigentes como condescendentes, arbitrários e mesquinhos. Os participantes da equipe dirigente tendem a sentir-se superiores e corretos; os internados tendem, pelo menos sob alguns aspectos, a sentir-se inferiores, fracos, censuráveis e culpados. (1974, p.19)

Também atentamos, com relação a unidade de internação para adolescentes como instituição total, para um fenômeno que Goffman denomina como a “mortificação do eu”: um processo de perda da subjetividade ou da identidade do indivíduo privado de liberdade, que passa a ser substituída por um novo eu, uma nova identidade que permita a sobrevivência no contexto da instituição total.

Na linguagem exata de algumas de nossas mais antigas instituições totais, começa uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações, profanações do eu. O seu “eu” é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificado. Começa a passar por mudanças radicais em sua carreira moral, uma carreira composta por progressivas mudanças que ocorrem nas crenças que tem a seu respeito e respeito dos outros que são significativos para ele. (*Ibidem*, 1974, p. 24)

A “mortificação do eu”, um fenômeno observado por Goffman em seu estudo sobre as instituições totais, implica na desintegração do indivíduo do mundo livre, para “integrar-se” ao mundo da instituição. Entretanto a sua integração ao mundo da privação de liberdade é uma integração passiva, forçosa e por vezes violenta, que constitui-se como oposta à integração social libertadora, de que falamos no capítulo anterior. A esse respeito, Freire leciona: “Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, acomoda-se, ajusta-se” (1980, p. 42).

Um argumento recorrentemente verbalizado por aqueles partidários do pensamento de “licenciosidade e benevolência” quanto ao tratamento de adolescentes em conflito com a lei é o de que apenas três anos³² em privação de liberdade e depois estar solto seria um bem indevida aos adolescentes em conflito com a lei. Entretanto, devemos frisar aqui que a

³² O § 3º do art. 121 do ECA determina que “Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos”.

“mortificação do eu” é capaz de se prostrar para além da privação de liberdade no atendimento, afetando toda a vida egressa do adolescente. O adolescente é pessoa em desenvolvimento e a ela deve ser oportunizado com absoluta prioridade³³ a educação, o estudo, o trabalho, o lazer, a convivência comunitária. Caso passe muitos anos em reprimenda social, privado do direito de ir e vir, acabará por perder anos valiosos e especiais da sua vida, onde a sua personalidade ainda se encontra em formação e poderia estar se preparando para os desafios da vida adulta. A respeito das consequências a longo prazo da privação de liberdade, Goffman assinala:

Embora alguns dos papéis possam ser reestabelecidos pelo internado, se e quando ele voltar para o mundo, é claro que outras perdas são irrecuperáveis e podem ser dolorosamente sentidas como tais. Pode não ser possível recuperar, em fase posterior ao ciclo vital, o tempo não empregado no progresso educacional ou profissional, no namoro, na criação dos filhos. Um aspecto legal dessa perda permanente pode ser encontrado no conceito de “morte civil”: os presos podem enfrentar, não apenas uma perda temporária dos direitos de dispôr do dinheiro e assinar cheques, opor-se a processos de divórcio ou adoção, e votar, mas ainda podem ter alguns desses direitos permanentemente negados. (1974, p. 25)

As limitações à privação de liberdade para adolescentes (assim como a própria limitação da maioridade penal) não são, portanto, fruto de benevolência e licenciosidade, antes partem do reconhecimento de que adolescentes, que já foram muito provavelmente privados de direitos básicos anteriormente ao cometimento de ato infracional sejam, por imposição de uma privação de liberdade por demais demorada, ainda mais privados de cidadania ao longo de sua vida, corroborando para a perpetuação de uma situação de subcidadania, onde direitos básicos são negados e violações a direitos humanos são impostas.

Podemos considerar que a unidade de internação para adolescentes em conflito com a lei é parcialmente uma residência provisória coletiva e uma organização formal: é também, um experimento biopolítico³⁴ buscando uma certa transformação humana. Nesse caso, a

³³ O art. 4º do ECA dispõe que “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

³⁴ Aqui nos referimos à biopolítica que é construto teórico de Michel Foucault. “O termo biopolítica designa a maneira pela qual o poder se encaminha para a transformação, entre o fim do séc. XVIII e o início do séc. XIX, a fim de governar não só os indivíduos por meio de uma série de procedimentos disciplinares, mas também o conjunto de seres vivos que compõem a população: a biopolítica – por meio dos biopoderes locais - se ocupará, portanto da gestão da saúde, da higiene, alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida em que tais gestões se tornaram apostas políticas” (REVEL, 2011, p. 24).

transformação humana é a ressocialização de adolescentes em conflito com a lei através de um plano racional de socioeducação.

A vivência na privação de liberdade afeta profundamente a subjetividade dos adolescentes, pois que transforma sua vida, lhe impõe meios de sobrevivência na unidade, afeta seus gostos, suas referências pessoais, suas escolhas, seus sonhos e também sua imagem para a sociedade. As instituições de atendimento socioeducativo devem funcionar como “estufas para mudar pessoas”, nas palavras de Goffman:

A instituição total é um híbrido social, parcialmente comunidade residencial, parcialmente organização formal; aí reside seu especial interesse sociológico. Há também outros motivos que suscitam nosso interesse por esses estabelecimentos. Em nossa sociedade são as estufas para mudar as pessoas; cada uma é um experimento sobre o que se pode fazer ao eu. (1974, p.22)

Em caso de descumprimento do plano racional de socioeducação, a privação de liberdade afetará o adolescente de modo extremamente negativo, pois que transformará sua subjetividade a partir da violação de direitos humanos e de atentados à própria dignidade da pessoa humana, como por exemplo, as condições de insalubridade, a ociosidade forçada e os conflitos interpessoais e generalizados recorrentes nas unidades de internação.

A partir dos dados objetivos comentados nesta seção, podemos notar que a realidade do adolescente em conflito com a lei não se coaduna com a imagem de licenciosidade das instituições, propagada pelos meios de comunicação de massa brasileiros, sendo esta realidade marcada por diversas falhas no plano racional do atendimento socioeducativo que implicam em violações a direitos humanos para os adolescentes em atendimento.

Dentre os mais recentes relatórios sobre direitos humanos de adolescentes em atendimento socioeducativo, podemos citar: o Levantamento Anual do Sinase 2016, publicado em 2018, sobre o qual já comentamos alguns de seus dados nesse capítulo (BRASIL, 2018); o Relatório “Um olhar mais atento nas unidades de internação e semiliberdade para adolescentes – Resolução 67/2011” publicado em 2015 pelo Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP, 2015); o Relatório “Panorama Social: A execução de Medidas Socioeducativas de Internação”, publicado em 2012 pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2012); o relatório “Monitoramento de Medidas Cautelares 60-15 da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) outorgadas em face de violações de direitos humanos no

Sistema Socioeducativo do Ceará”³⁵, publicado em 2017 pelo CONANDA, CNDH – Conselho Nacional de Direitos Humanos e Ministério Público Federal; e o Relatório nacional sobre a situação de unidades socioeducativas de privação de liberdade, publicado em 2017 pela RENADE – Rede Nacional de Defesa do Adolescente em Conflito com a Lei.

A medida socioeducativa que restringe ou priva de liberdade implica no cerceamento do direito humano à liberdade de ir e vir do adolescente, dentre outros direitos humanos, e toda medida legal que implique privação ou restrição de direitos humanos deve ser amplamente justificada e rediscutida sempre que possível, no âmbito do Estado, no âmbito da sociedade civil e também no âmbito acadêmico. A atenção à socioeducação de adolescentes é um dever de toda a sociedade, e as questões relativas à situação dos adolescentes infratores devem ser satisfatoriamente visibilizadas e encaminhadas de modo a considerar o caráter especial do adolescente enquanto pessoa em desenvolvimento³⁶.

O desenvolvimento prático da socioeducação no Brasil parece seguir sem apoiar-se nas contribuições acadêmicas, nos dados de relatórios oficiais e não oficiais e até mesmo não observando recomendações do Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos, como é o caso das Medidas Cautelares impostas pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) ao Sistema Socioeducativo do Ceará. Vejamos:

(...) No entanto, os integrantes da Missão de monitoramento verificaram que persiste um quadro grave de violações de direitos humanos no Sistema Socioeducativo do Ceará e, portanto, de descumprimento das disposições constitucionais de proteção integral à criança e ao adolescente, estabelecidas na Constituição da República Federativa de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e da Lei 12.594/2012 que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase. (...). Evidenciou-se, conforme exposto neste Relatório Técnico, a não-implementação de recomendações anteriormente enviadas pelo CNDH (Relatório Técnico de Maio de 2016) ao Estado e, de modo geral, a inobservância das Medidas Cautelares 60-15 outorgadas pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos por meio da Resolução 71/15 em face do Estado Brasileiro. (CONSELHO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 2017, p. 58)

Diante dos dados veiculados nesta seção voltamos a insistir que é dever de toda a sociedade salvaguardar direitos humanos de adolescentes em conflito com a lei, caso contrário estes adolescentes serão sempre esquecidos e mal quistos através de discursos fáceis e odiosos

³⁵ Este relatório é produto do monitoramento por parte do CONANDA, do MPF e do CNDH a respeito das recomendações da CIDH - Comissão Interamericana de Direitos Humanos com relação às graves violações a direitos humanos detectados no sistema socioeducativo do Ceará.

³⁶ De acordo com o ECA, em seu art. 121, “A internação constitui medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento”.

que pregam a violência e não levam em consideração atentados violentos contra adolescentes em atendimento socioeducativo. Certamente o Estado Brasileiro detém a responsabilidade objetiva pelas violações a direitos humanos no interior de unidades de internação para adolescentes em conflito com a lei, entretanto essas violações seguem impunes e protraem-se de forma indeterminada no tempo por conta da omissão da sociedade de uma forma geral, no que concerne a defesa de direitos humanos de adolescentes em atendimento socioeducativo.

5.3 O PERFIL DO ADOLESCENTE EM ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NO BRASIL

De acordo com o Levantamento do Sinase 2016 (BRASIL, 2018, p. 18), 96% dos adolescentes atendidos no sistema socioeducativo em 2016 eram do sexo masculino. 57% dos adolescentes estavam na faixa etária entre 16 e 17 anos, 23% estavam na faixa etária entre 18 e 21 anos, 17% entre 14 e 15 anos, 2% entre 12 e 13 anos e ainda 1% sem especificação de faixa etária.

Mais da metade (57%) dos adolescentes atendidos pelo sistema socioeducativo nacional encontram-se na faixa etária de 16 e 17 anos, que coincide com a faixa da queda de frequência escolar nacionalmente, qual seja, de 15 a 17 anos, de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Apenas 54% da população brasileira entre 15 a 17 anos frequentam o ensino médio, de acordo com a referida pesquisa:

A Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios(PNAD), realizada pelo IBGE [em 2012], revela que enquanto há uma expressiva assiduidade escolar entre crianças de 6 a 14 anos ao ensino fundamental, na faixa dos 15 aos 17 os índices de frequência ao ensino médio caem drasticamente. Assim, 92,5% da população brasileira de 6 a 14 anos frequentam o ensino fundamental; porém apenas 54% da população de 15 a 17 anos frequentam o ensino médio. (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2015, p. 59)



Gráfico 3. Assiduidade escolar de adolescentes entre 15 e 17 anos no Brasil. Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2012.

Dos cruzamento de dados acima podemos deduzir que para a maioria (57%) de adolescentes entre 16 e 17 anos atendidos pelo Sinase, o atendimento socioeducativo sucede a falha da escola ou mesmo da sociedade em manter o adolescente na escolarização regular. Significa que muitos adolescentes entre 15 e 17 anos chegam a se tornar infratores e serem atendidos após estarem em situação de não frequentar a escola.

Podemos pensar em diversas razões para que as instituições anteriores ao sistema socioeducativo tenham falhado com o adolescente e corroborado sua situação de vulnerabilidade social, inclusive através da evasão escolar: as insatisfatórias condições da educação pública nacional; a cooptação para o tráfico de drogas; a cooptação para o cometimento de outros crimes; a necessidade de trabalhar para sobreviver e/ou sustentar a família. A esse respeito, de acordo com o relatório temático do MEPCT/PE:

O ato infracional cometido pelos adolescentes reflete, na maioria das vezes, o contexto social em que eles vivem. Associado a isso, há a questão da crise econômico-social, acentuada pela ausência de políticas sociais básicas, principalmente nas áreas de educação, saúde, habitação e assistência social, acabam por acarretar a presença de um número cada vez mais elevado de crianças e adolescentes nas ruas dos grandes centros urbanos, o que resulta na prática de atos infracionais.(...) No que tange os motivos que levaram os adolescentes a cometerem atos infracionais, percebemos de forma significativa o uso de drogas, a influência dos amigos, a evasão escolar e a pobreza (PERNAMBUCO, 2015, p. 5)

Para seguir com o plano racional da socioeducação, devemos trazer para a socioeducação propostas que possam efetivamente funcionar, pois do contrário, os

adolescentes privados de liberdade estarão ainda mais vulneráveis a violações a direitos humanos, internamente e externamente à instituição.

As violações a direitos humanos em instituições de privação de liberdade para adolescentes ocorrem quando as unidades de atendimento falham em alcançar seus objetivos. O Art. 4º do ECA impõe que “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

De acordo com o Conselho Nacional de Justiça – CNJ (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2012), em seu relatório “Panorama Nacional: Execução das Medidas Socioeducativas de Internação”³⁷, a idade média total dos adolescentes em conflito com a lei entrevistados por este estudo nacional é de 16,7 anos. O referido relatório também aponta para o fato de que boa parte dos jovens em conflito com a lei atingem a maioridade civil e penal durante o cumprimento da medida.

Quanto à declaração étnica/cor, o Levantamento Anual Sinase 2016 apontou que 59,08% dos adolescentes atendidos nacionalmente são de cor parda/preta; 22,49% da cor branca; 0,91% da cor amarela. 0,98% da etnia indígena e 16,54% não tiveram registro sobre cor/raça. Caso os 16,54% de adolescentes que não tiveram registro sobre cor e raça declarados sigam a proporcionalidade dos adolescentes com etnia/cor declaradas, nós estamos diante de um sistema socioeducativo que atende aproximadamente 70% de adolescentes pretos/pardos.

Decerto, a ampla maioria dos adolescentes atendidos no sistema socioeducativo é negra e parda, e portanto a falta de políticas públicas adequadas no âmbito socioeducativo bem como a ocorrência de graves violações a direitos humanos em unidades do sistema socioeducativo afeta principalmente a juventude negra, suas comunidades e famílias. Assim, podemos afirmar que omissões do Estado no sentido da garantia de direitos humanos dos adolescentes privados de liberdade configuram na prática racismo institucional, pois que se dirigem a um setor social majoritariamente negro e proveniente de comunidades de maioria negra.

Quanto a óbitos de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, Em 2016 (BRASIL, 2018, p. 22) houve uma média nacional de 4 mortes por mês em todo o Brasil.

³⁷ “(...) a principal finalidade deste documento é aportar subsídios para a atuação do CNJ na adoção de políticas orientadoras para o sistema de garantias de direitos dos jovens em conflito com a lei” (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2012, p. 3)

Dentro das unidades de atendimento, 38% das mortes se deram em decorrência de conflitos generalizados e 38% por força de conflitos interpessoais. Ainda, 18% das mortes no interior das unidades se deram por suicídio. Fora das unidades de atendimento, 90% dos óbitos de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa se deram por homicídio.

Ressaltemos a maioria negra que encontra-se em atendimento socioeducativo, reiterando o estado de exclusão da população negra na sociedade brasileira.

5.4 DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DE PERNAMBUCO

De acordo com Levantamento Anual do Sinase 2016, Pernambuco foi o estado em primeiro lugar nacional com mais mortes de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em 2016, representando 15 óbitos ou 30,68% do total nacional, sendo 14 mortes violentas por conflitos generalizados e 1 morte violenta por conflito interpessoal (BRASIL, 2018, p. 23).

O Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura de Pernambuco³⁸ - MEPCT monitorou 8 Centros de Atendimento Socioeducativo - CASE's e um Centro de Atendimento Provisório – CENIP, para a realização de um relatório temático sobre a socioeducação em Pernambuco (PERNAMBUCO, 2015). No estado, há um total 10 (dez) CASE's, que são unidades de privação de liberdade; 6 (seis) Casas de Semiliberdade – CASEM'S que são unidades de restrição de liberdade; e 5 (cinco) CENIP's, onde a medida de privação de liberdade não pode ultrapassar 45 dias. As unidades visitadas pelo MEPCT representam 42,8% das unidades de todo o estado e representam 80% dos CASE's do estado.

³⁸ O Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura de Pernambuco é um órgão de estado, formado por um corpo de peritos em direitos humanos, responsável por fiscalizar instituições de privação e restrição de liberdade no estado a fim do combate e prevenção à tortura e outras violações a direitos humanos. O referido órgão resulta da adesão brasileira ao Protocolo Facultativo à Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis ou Degradantes, que dispõe sobre a implantação de mecanismos locais e nacionais nos estados signatários do Protocolo.

| Mapa unidades da FUNASE | CASE's Privação de Liberdade | CASEM's Restrição de Liberdade | CENIP's Internação Provisória |
|-------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| | Recife (Santa Luzia) | Recife (Rosarinho) | Recife |
| | Jaboatão | Recife (Harmonia) | Caruaru |
| | Cabo de Santo Agostinho | Recife (Areias) | Garanhuns |
| | Abreu e Lima | Jaboatão | Arcoverde |
| | Timbaúba | Caruaru | Petrolina |
| | Vitória de Santo Antão | Garanhuns | |
| | Caruaru | | |
| | Garanhuns | | |
| | Arcoverde | | |
| | Petrolina | | |
| Total | 10 | 6 | 5 |

Tabela única. Mapa das unidades da FUNASE. Fonte: FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO, 2019

De acordo com o referido relatório temático, foi diagnosticado um fenômeno local que acontece também em nível nacional: a cadeia do sistema socioeducativo, que representa o processo pelo qual, em decorrência de profundos desvirtuamentos no plano racional do sistema socioeducativo, as unidades de internação apresentam características que mais lhes assemelham a uma cadeia comum do que propriamente a um ambiente residencial, como preconiza a legislação socioeducativa³⁹.

O Cento de Internação Provisória do Recife – CENIP apresenta-se muito mais próximo das estruturas do sistema penitenciário, distanciando-se da orientação do Sinase de que as unidades sejam o mais parecido possível com um ambiente residencial. Assim também são o Centro de Atendimento Socioeducativo de Abreu e Lima e do Cabo de Santo Agostinho, verdadeiros presídios para adolescentes, com altos índices de superlotação. Uma série de violações a Direitos Humanos de adolescentes foram constatadas:

Durante as visitas às instalações e entrevistas com os adolescentes, o MEPCT/PE constatou as violações de direitos fundamentais destes jovens, sujeitos de direitos privados de sua liberdade, negligenciados pelo estado e submetidos a tratamentos cruéis, desumanos, degradantes e maus-tratos, expostos a violência e abusos. Nos espaços visitados, deparamo-nos com o não cumprimento efetivo do ECA, perdendo, a medida socioeducativa, seu caráter pedagógico, tornando um ambiente propício à prática de tortura e demais formas de violência. (PERNAMBUCO, 2015, p. 19)

³⁹ Art. 91, § 1º do ECA (Lei 8.069/1990): “Será negado o registro à entidade que: I – não ofereça instalações físicas adequadas de habitabilidade, higiene, salubridade e segurança”. Também, o art. 15 do Sinase (Lei 12.594/2012) determina: “Serão requisitos específicos para a inscrição de programas de regime de semiliberdade e internação: I – a comprovação de existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência”.

Um dos principais fatores que corrobora a privação de liberdade de adolescentes em Pernambuco é a reincidência em atos infracionais, o que aponta para uma não efetividade de aplicação de medidas socioeducativas. Conforme os mapas jurídicos de seis unidades de internação visitadas no estado (PERNAMBUCO, 2015, p. 20), 56% dos adolescentes em atendimento eram reincidentes. Um outro fator que corrobora a privação de liberdade de adolescentes é a cultura judiciária de optar pela privação de liberdade como medida socioeducativa em detrimento de medidas mais brandas, invertendo completamente a ordem disposta no ECA.

Foi diagnosticado um alto índice de superlotação nas unidades de internação, o que juntamente à lógica dos grandes centros de privação de liberdade (com mais de 40 internos) corrobora a impossibilidade da individualização do atendimento socioeducativo.

Também consta do relatório a notoriedade da ausência e insuficiência de atividades pedagógicas nas unidades (PERNAMBUCO, 2015, p. 49), com poucas vagas em relação ao número total de adolescentes. Por exemplo: no Centro de Atendimento Socioeducativo de Vitória de Santo Antão, localizado na zona da mata de Pernambuco, havia apenas 12 vagas de um curso de artesanato para um universo de 84 adolescentes. Já no CASE Caruaru, havia um curso para confecção de panos de prato, porém a oficina era esvaziada, segundo a administração do CASE, porque a unidade era de internação masculina e a confecção de panos de prato era considerada uma atividade feminina pelos adolescentes, o que demonstra uma falta de comunicação e descompasso entre a proposta pedagógica da unidade e as preferências daqueles internados.

5.4.1 Aspectos pedagógicos do atendimento socioeducativo em Pernambuco

A respeito de atividades sociopedagógicas nas medidas de internação e semiliberdade em Pernambuco, o Regimento Interno⁴⁰ da FUNASE – Fundação de Atendimento Socioeducativo, responsável pelo atendimento socioeducativo no estado de Pernambuco, dispõe em seu art. 4º:

Art. 4º. As medidas socioeducativas de internação e semiliberdade são de natureza legalista e conteúdo **prevalentemente pedagógico**, sujeitas aos princípios da brevidade, da excepcionalidade e do respeito à condição peculiar do adolescente

⁴⁰ O Regimento Interno da FUNASE foi instituído pela portaria n.º 01/2015.

enquanto pessoa em desenvolvimento. (FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO, 2015, grifos nossos)

Tal dispositivo reforça a legislação nacional e reafirma a regra de que as unidades de atendimento socioeducativo mais tem de se assemelhar a uma escola do que a uma casa de detenção. O objetivo de ter um “conteúdo prevalentemente pedagógico” se realiza quando há em curso diversas ações de caráter pedagógico no interior da unidade e também fora dela, disponíveis para todos os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Não podemos dizer que unidades que dispõem de vagas em atividades pedagógicas para a minoria dos internos de uma instituição (em proporções do tipo: 10 vagas para 100 internos) estão de fato alcançando o “caráter prevalentemente pedagógico” das medidas socioeducativas de internação e semiliberdade, se a maior parte dos adolescentes internados permanece ociosa durante a maior parte do tempo.

A obrigatoriedade da realização de atividades pedagógicas durante a execução da medida socioeducativa (inclusive a medida de internação provisória) está expressa no parágrafo único do art. 123 da Lei 8.069/90, sendo a escolarização e a profissionalização direitos de adolescentes privados de liberdade. De acordo com o Conselho Nacional de Justiça (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2012, p. 134), apenas 24% das unidades de atendimento socioeducativo pesquisadas em 2012 em âmbito nacional apresentavam apoio psicopedagógico, considerado “imprescindível para o acompanhamento de déficits de aprendizagem”. Ainda de acordo com o referido relatório do CNJ de 2012, (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2012, p.134), 89% das unidades pesquisadas no Nordeste ofereciam oficinas pedagógicas; 49% das unidades pesquisadas no Nordeste ofereciam cursos em geral; 44% das unidades pesquisadas no Nordeste ofereciam reforço escolar e 33%, apoio psicopedagógico. Ainda, 60% das unidades pesquisadas no Nordeste ofereciam cursos profissionalizantes. O Relatório do MEPCT/PE destaca algumas atividades pedagógicas e formativas do CASE Jaboatão:

No CASE Jaboatão dos Guararapes, o curso *Teleport*⁴¹ tem turmas de 12 a 15 alunos, já tendo formado cinco turmas e certificado quarenta e dois alunos. Há quatro turmas, cada uma com seis adolescentes do curso *Be-a-Byte*⁴² na unidade. Há aulas de Capoeira, oficinas de arte, oficina de costura, o que faz com que a unidade de

⁴¹ *Teleport* é um programa de formação à distância oferecido pela empresa *Teleport* em parceria com a FUNASE, compreendendo entre outras práticas, noções de robótica, desenhos de histórias em quadrinhos e noções de química e física.

⁴² *Be-a-Byte* é um curso de informática composto por quarenta aulas de vídeo, compreendendo o ensino do funcionamento de sistemas de software, como o *Word* e o *Windows*.

Jaboatão seja considerada unidade modelo e tenha reconhecimento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). [...] A prevalência da função pedagógica no referido CASE deve ser tomada como referência na ampliação de práticas pedagógicas em outras unidades de atendimento. (PERNAMBUCO, 2015, p. 50)

O referido Relatório também aponta para uma ausência ou insuficiência de atividades pedagógicas nas unidades visitadas pelo estudo. Para a realização da função prevalentemente pedagógica da medida socioeducativa é necessário que as atividades pedagógicas sejam coordenadas e o plano individual de atendimento – PIA dos adolescentes seja corretamente utilizado. Em Pernambuco, assim como em todo país, é necessário avançar com relação a disponibilização de atividades pedagógicas para os adolescentes, a fim de que a medida socioeducativa não corresponda a um período de ócio e privação de liberdade sem sentido de socioeducação.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PRÁTICA DA CAPOEIRA NO CASE JABOATÃO

Para realizar a descrição e análise da prática da Capoeira no CASE Jaboatão, tivemos em mente alguns questionamentos: que potencialidades pedagógicas podemos encontrar na prática? Que tipo de formação humana a Capoeira é capaz de proporcionar ao adolescente em conflito com a lei? Como a experiência da Capoeira emerge para o adolescente em conflito com a lei, privado de liberdade? Estes questionamentos foram norteadores para observar categorias emergentes nos discursos dos sujeitos sociais entrevistados e também as categorias e elementos emergentes da própria vivência em campo.

Os principais subsídios para a redação desse capítulo foram as entrevistas com os sujeitos sociais já mencionados, quais sejam, os adolescentes que praticam capoeira no Case Jaboatão, o professor de capoeira da unidade e o diretor da unidade; ao lado destes subsídios também temos os relatos do diário de campo a respeito da vivência do Case e dados assentados em documentos administrativos da unidade. Observamos as disposições normativas de ética em pesquisa e do ECA, preservando a identidade dos sujeitos sociais envolvidos na pesquisa.

6.1 DADOS QUANTITATIVOS SOBRE OS ADOLESCENTES INTERNADOS NO CASE JABOATÃO

Esta seção dedica-se à descrição e análise de dados quantitativos apurados pela pesquisa sobre os adolescentes internados do CASE Jaboatão que ajudam a melhor informar o perfil social, cultural e econômico do adolescente internado nesta unidade da FUNASE.

De acordo com dados fornecidos pela administração do CASE Jaboatão, em Janeiro de 2019 havia 73 adolescentes internos na instituição. A faixa etária varia dos 13 aos 17 anos, porém 76,7 % desses adolescentes tem entre 15 e 16 anos. Havia apenas um adolescente com 13 anos de idade e 9 adolescentes com 14 anos.

Destes 73 adolescentes, ainda de acordo com os registros da administração, 58 adolescentes são pardos, 11, pretos (perfazendo 63 adolescentes negros, que constituem a somatório daqueles pretos e pardos) e 4, brancos. Não pudemos detectar se essas declarações raciais provinham de auto-declaração ou foram declaradas pela administração da

unidade. Chama atenção o fato de que 94,5% dos internos são pretos e pardos, contra apenas 5,5% de brancos. Nenhum adolescente foi declarado indígena. Estes dados acompanham a tendência nacional de uma absoluta maioria negra como destinatária da política de socioeducação brasileira, o que torna ainda mais essencial a observância da legislação que impõe a educação das relações étnico-raciais consolidada nas Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e os direitos garantidos pelo Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010) à população negra.

Havia informação sobre a renda familiar de apenas 31 adolescentes (42,4%) internos em Janeiro de 2019. Destes com informação, 15 apresentaram renda familiar inferior ou igual a um salário mínimo e 15 apresentaram renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos. Apenas um garoto apresentou renda familiar entre 3 e 5 salários mínimos. A renda familiar refere-se ao somatório das rendas dos indivíduos do núcleo familiar doméstico do adolescente. Caso seja projetada a proporção das rendas familiares informadas sobre aqueles adolescentes que não apresentaram informação, podemos assumir a esmagadora maioria dos núcleos familiares dos adolescentes internos possui baixo ou baixíssimo poder aquisitivo, apontando para um perfil generalizado de pobreza.

72,6% dos adolescentes residem na mesorregião Metropolitana do estado; 19,2% residem na mesorregião da Zona da Mata e 8,2% residem na mesorregião Agreste. Parte expressiva daqueles originários da mesorregião Metropolitana vem de bairros populosos que enfrentam problemas típicos de periferias urbanas, como o Ibura (Recife), Ilha de Joana Bezerra (Recife) Ponte dos Carvalhos (Cabo de Santo Agostinho), dentre outros bairros com perfil semelhante.

De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, o bairro de Joana Bezerra, que se situa na Região Metropolitana do Recife, apresentou, conforme dados do Censo 2010, um IDHM – Índice de Desenvolvimento Urbano Municipal - de 0,662, o que a situa dentre os mais baixos da Região Metropolitana. “A UDH [Unidade de Desenvolvimento Humano] [de Joana Bezerra] ocupa a 399ª posição entre as 460 UDHs da Recife, segundo o valor do IDHM. Nesse ranking, o maior índice é 0,955, encontrado na UDH Espinheiro, e o menor, 0,523, observado na UDH Área Rural de Ipojuca / Nossa Senhora do Ó / Camela” (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2019)⁴³. Ainda, 50,6% das mães chefes de família que possuem filhos menores na UDH Joana Bezerra não

⁴³ Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil/PNUD. Disponível em http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_udh/22719, acesso em 19 de Abril de 2019.

tinham ensino fundamental completo. O IDHM é baseado em sub-índices de renda, longevidade e educação.

O Ibura, que também está na Região Metropolitana do Recife, outro grande bairro de onde provém adolescentes internos no Case, possui uma densidade demográfica de 13.929 hab/Km², que é considerada uma densidade demográfica alta. Este bairro apresenta também um IDHM baixo entre os IDHM's detectados na cidade do Recife, sendo que em 2010 o seu IDHM era 0,695⁴⁴ (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2019). Ponte dos Carvalhos, bairro situado no Cabo de Santo Agostinho, é um outro bairro de onde vários meninos privados de liberdade no CASE Jaboatão provém, possui um IDH de 0,634 e ocupa da 378^a posição dentre as 460 UDH's da Região Metropolitana do Recife.

Os adolescentes internos no Case Jaboatão são em sua maioria oriundos de comunidades bastante desprivilegiadas social e economicamente, afirmação que é corroborada pelos índices de desenvolvimento humano atingidos em alguns dos principais bairros de origem, citados acima. Todos aqueles que apresentaram informações sobre renda familiar vem de núcleos familiares de baixo ou baixíssimo poder aquisitivo; e a absoluta maioria são pardos e negros, de acordo com os registros da unidade analisados. Podemos deduzir que o sujeito social “adolescente em conflito com a lei” é uma pessoa que tem um certo endereço e quase sempre a mesma origem social, salvo exceções provenientes de classes sociais menos desprivilegiadas, e a sua condição de infrator tem mais haver com privações, falta de boas oportunidades, violação de direitos e violências do que com fatores como “índole” e etc.

31,7% dos adolescentes internados no CASE Jaboatão em Janeiro de 2019 eram reincidentes, de acordo com a descrição de reincidência do art. 63 do Código Penal Brasileiro⁴⁵. Este índice acompanha a tendência dos socioeducativos estadual e nacional em apresentar uma taxa considerável de adolescentes reincidentes sendo (novamente) atendidos pelo sistema. Durante a realização do estudo de campo, o professor de capoeira da unidade (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019) indicou que há uma relação entre a ausência de

⁴⁴Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasi/PNUD. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_udh/22857, acesso em 22 de Abril de 2019.

⁴⁵ Art. 63 do CPB: “Verifica-se a reincidência quando o agente comete novo crime, depois de transitar em julgado a sentença que, no País ou no estrangeiro, o tenha condenado por crime anterior. (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984)”.

políticas públicas para egressos do socioeducativo e a alta taxa de reincidência dos adolescentes.

Dos adolescentes reincidentes no Case Jaboatão, 65,2 % cumpriam medida socioeducativa por ato infracional análogo a tráfico de drogas ou roubo. A prática dessas duas condutas tem, em geral, motivação econômica, diferentemente de outros tipos penais como homicídio ou estupro, onde não se pode, *a priori*, inferir que haja uma motivação econômica na realização desses delitos.

6.2 JABOATÃO DOS GUARARAPES E ACHEGADA AO CASE

O CASE Jaboatão localiza-se no Município de Jaboatão dos Guararapes⁴⁶, Pernambuco. De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano, este município apresenta um índice de desenvolvimento humano considerado alto:

O Índice de Desenvolvimento Humano de Jaboatão dos Guararapes é 0,717, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,830, seguida de Renda, com índice de 0,692, e de Educação, com índice de 0,642. (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO/PNUD, 2019)⁴⁷

Jaboatão dos Guararapes pertence a mesorregião Metropolitana do Recife, sendo um Município conurbado⁴⁸ com a capital do estado. De acordo com o IBGE (IBGE, 2019), Jaboatão tem uma população estimada em 2018 de 697.636 pessoas e uma densidade demográfica (Censo 2010) de 2.491,82 hab/km², sendo o quinto município com a densidade demográfica mais alta no estado. O salário médio mensal dos trabalhadores em Jaboatão é de 2,1 salários mínimos, de acordo com Censo de 2010, o décimo salário médio mais alto entre os municípios de Pernambuco. Aproximadamente 41,4% da população tem rendimento nominal mensal per capita até ½ salário mínimo (IBGE, 2019), uma população relativamente baixa em comparação aos outros municípios de Pernambuco (Jaboatão está da 175ª posição de 185 municípios pernambucanos).

⁴⁶ Acerca da origem do nome: “O primeiro nome da cidade foi Jaboatão, que vem do indígena 'Yapoatan', numa lembrança à árvore comum na região, usada para fabricar mastros e embarcações. A partir de 1989, passou a ser chamada de Jaboatão dos Guararapes, em homenagem ao local das batalhas históricas - os Montes Guararapes” (IBGE, 2019).

⁴⁷ Fonte: PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2019, disponível em http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/jaboatao-dos-guararapes_pe, acessado em 1 de Maio de 2019.

⁴⁸ Conurbação é a relação de continuidade urbana entre dois municípios ou mais.

No quesito educação, 40,83% da população de Jaboatão entre 18 e 20 anos possui ensino médio completo e 51,64% da população entre 15 e 17 anos possui ensino fundamental completo (PNUD, 2019). Conforme o Censo Educacional 2017, havia 301 escolas de ensino fundamental no Município (IBGE, 2019). Quanto à longevidade, a esperança de vida ao nascer da população de Jaboatão é de 74,82 anos, uma expectativa de vida relativamente alta.

Comparando-se aos índices de outros municípios do estado e mesmo do país, percebe-se que o município de Jaboatão não detém dos piores números em termos de desenvolvimento humano, renda e trabalho, educação e longevidade. Entretanto há diferenças socioeconômicas sensíveis comparativamente entre os bairros dessa cidade metropolitana, sendo uns mais estruturados que outros. A cidade apresenta ainda uma área rural considerável.

No bairro de Vista Alegre, onde fica o CASE, há uma igreja antiga, provavelmente a maior daquelas vizinhanças, que tem a data de 1691 pintada no alto da sua fachada. Fiquei sabendo depois que se trata da Igreja Matriz de Santo Amaro, um dos templos que constitui o Sítio Histórico de Jaboatão. Há ainda, um cemitério ao lado da igreja. O bairro fica bastante próximo ao centro comercial de Jaboatão. Vista Alegre apresenta-se como um bairro residencial, com casas populares bem cuidadas e ruas calçadas.

O CASE Jaboatão localiza-se no cume de um morro urbanizado, com várias casas ao redor. Na entrada do CASE Jaboatão há grafitagens coloridas com os dizeres “bem-vindos”. Toda a parte da recepção é decorada como uma escola primária, com mobília enfeitada com chita, gravuras de flores nas paredes e motivos de carnaval em isopor decorando o espaço.



Figura 6. Recepção do Case Jaboatão. Objetos artesanais produzidos pelos próprios adolescentes. Fonte: dados da pesquisa, 2019.

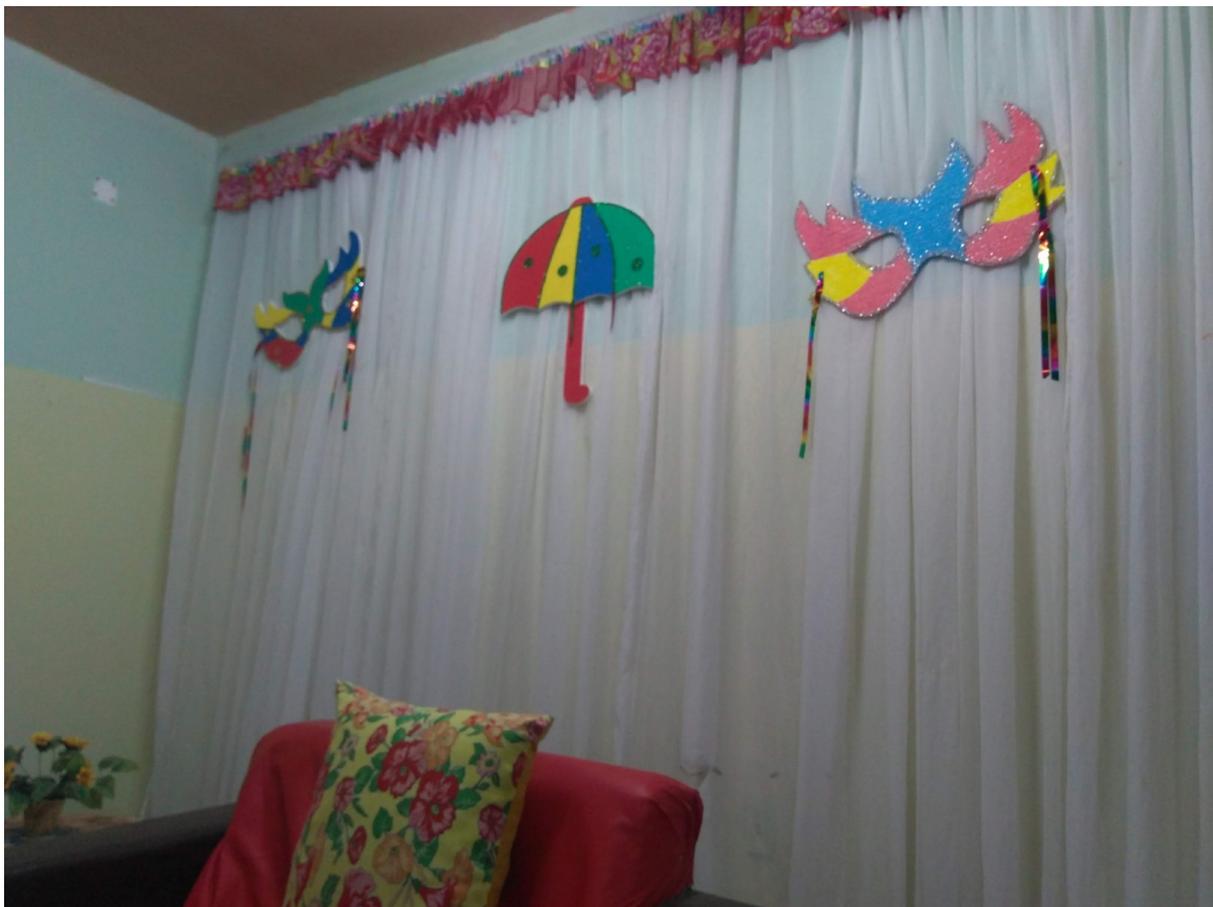


Figura 7. Ornamentação carnavalesca. Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Estamos em Janeiro, período pré-carnavalesco. Dentro da unidade, há uma sala com os dizeres: “cine vista alegre”. É a sala de multimídia da unidade, onde ocorrem aulas de informática e exibição de filmes.

Nesta primeira ida a campo, em Janeiro de 2019, tive uma conversa informal com o professor de capoeira, onde foram anotadas algumas passagens que nos chamaram a atenção no diário de campo. Entre outras coisas, o professor disse que a Capoeira vinha “sobressaindo-se como proposta pedagógica” na unidade. Esta afirmação chamou bastante a atenção e, com o desenvolvimento da pesquisa de campo, sobrevieram os elementos que puderam informar porque a Capoeira sobressaía-se no projeto pedagógico da instituição. A seguir sistematizamos em tópicos algumas categorias e elementos caros à nossa análise, à luz da Educação em Direitos Humanos, que emergiram conforme a descrição da prática da Capoeira na unidade pelos sujeitos sociais entrevistados: o professor de capoeira, o diretor da unidade e adolescentes praticantes da capoeira na unidade.

6.3 O INÍCIO DA CAPOEIRA NO CASE E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE CAPOEIRA

As aulas de Capoeira acontecem desde que o CASE foi fundado em 2007, e mesmo antes disso: Ali, onde hoje funciona a estrutura do CASE, funcionava um CSU- Centro Social Urbano⁴⁹. A estrutura predial já existia. Quando o CSU parou de funcionar, o estado reformou e inaugurou a unidade. O professor de capoeira da unidade começou na Capoeira com 12 anos de idade lá mesmo, no antigo CSU, que funcionava onde hoje é o Case Jaboatão.

Quando o Case foi inaugurado, o professor dava aulas de Capoeira em outras escolas e projetos sociais da cidade, incluindo a Escola Frei Jaboatão, que é a escola que possui um anexo no Case. Atualmente o professor é graduado Contramestre pela Federação Pernambucana de Capoeira. A vivência na Capoeira lhe levou a optar por uma formação superior em educação física (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019). Ele graduou-se em educação física e encontra-se cursando pós-graduação em educação física escolar. Sobre a influência da Capoeira nestas escolhas e em outras escolhas em sua formação como educador, comentou:

A Capoeira não só me influenciou na minha escolha do curso, mas também eu digo que a capoeira é um estilo de vida, e como todo esporte, a tendência é promover saúde, promover disciplina, respeito. A Capoeira não só influenciou no meu curso como no meu estilo de vida, em questões de hábitos mais saudáveis, de respeito, questões culturais, respeito às diversidades (...). (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019)

Quando do início das aulas de capoeira em 2007, ele teve uma conversa prévia com a pedagoga do Case Jaboatão, que lhe alertou para as especificidades da educação na privação de liberdade: que esta educação é diferenciada das escolas comuns, há uma série de regras diferentes a serem seguidas. Então o professor deu início as aulas, com uma turma de dez alunos. Daí por diante, as aulas não pararam mais até os dias atuais: há 12 anos, então, desde a fundação da unidade, há aulas de Capoeira no Case Jaboatão.

⁴⁹ O Decreto Legislativo n.º 75.922/1975 instituiu o Programa Nacional de Centros Sociais Urbanos, com a finalidade de “promover a integração social nas cidades, através do desenvolvimento de atividades comunitárias nos campos da educação, cultura e desporto, da saúde e nutrição, do trabalho, previdência e assistência social e da recreação e lazer”.

6.4 OS ADOLESCENTES INTERNOS NA VISÃO DO PROFESSOR DE CAPOEIRA

Da forma como o professor relatou em sede de entrevista, muitos adolescentes internos no Case Jaboatão estão lá por “falta de oportunidades e descaso do poder público em proporcionar mais educação, acesso à cultura, ao esporte, ao lazer” (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019). Ele indica também que há alguns poucos adolescentes que “a família tem condições [financeiras]”, porém mesmo assim, entraram para o mundo do crime. O professor os vê fundamentalmente como pessoas que possuem direitos, mas também possuem deveres, como reiterou em diversas oportunidades, durante o desenvolvimento da pesquisa de campo.

O professor associa a concepção de sujeito que tem direitos e deveres a uma concepção de sujeito cidadão, que exerce sua cidadania. Na maioria das vezes em suas vivências prévias, os adolescentes não são iniciados em tais noções de direitos, deveres e cidadania (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019). Certamente esta não é a principal razão para que os garotos adentrem o mundo do crime, e nem o professor disse que era a principal razão. Porém, a educação em Capoeira que ele passa para os adolescentes busca educá-los em tais noções de direitos, deveres e cidadania, de acordo com os elementos trazidos por ele mesmo na entrevista e também de acordo com o observado na vivência no Case.

O professor acredita que os adolescentes têm grande possibilidade de serem ressocializados satisfatoriamente no Case Jaboatão (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019), e ele enumera duas razões para isso: a primeira, é que a Escola Frei Jaboatão (escola da unidade) realmente funciona de maneira integral e todos participam dela⁵⁰. A outra razão, para ele, repousa no profissionalismo da equipe técnica. Ele aponta também, como um aspecto positivo, que os adolescentes participam de muitas atividades externas (praia, piscina, museu, etc.) e os cursos profissionalizantes oferecidos pela unidade. Conforme pudemos verificar documentos administrativos da unidade, oito adolescentes (11% dos internos) estão cursando o profissionalizante para eletricista industrial e um adolescente está trabalhando como menor aprendiz em uma empresa terceirizada que presta serviço em uma escola particular da cidade.

6.5 CAPOEIRA NO CASE JABOATÃO E EDH

Um dos objetivos pedagógicos da capoeira no Case é realizar o direito ao esporte, à cultura e ao lazer, de acordo com o Professor de Capoeira (2019). Ele reconhece que a oferta

⁵⁰ O relatório temático do Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura detectou uma frequência de 100% dos internos no CASE Jaboatão na escola (PERNAMBUCO, 2015, p. 45).

de Capoeira na instituição tem relação com a observância da legislação e da garantia de Direitos Humanos dos adolescentes internos: “A capoeira aqui ela é pautada nas questões dos Direitos Humanos. Porque se não, eles não tinham direito à capoeira, à escola, à saída [atividade externa]. O Sinase garante isso a eles” (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019). Ele sinaliza que está constantemente conversando com os garotos sobre a noção de direitos e deveres, inclusive contextualizando essa noção a partir da própria história do povo negro no Brasil:

O nosso maior segmento é o direito a vida. Com que direito eu tiro a sua?[...] não digo que não tenham direito, eu digo direitos e deveres, isso é um entendimento que converso com eles para dizer, ó...tu quer que alguém xingue a tua mãe? então porque tu vai xingar a mãe do outro? tu quer que respeite a tua mãe? respeite a do outro. aí você tem direito. o seu direito começa onde o do outro termina. Então como eu trago isso para a capoeira, eu digo para eles, o branco, tinha direito de escravizar o negro? por que? o que é que eles fizeram? por serem negros, eles não tinham direito? eles tinham que ser escravizados, eles tinham que ser marcados, torturados, qual foi o crime que eles cometeram? (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019)

A associação constante que o professor faz entre direitos e deveres em suas lições com os adolescentes apontam para uma **pedagogia da responsabilidade**, onde o educando é capaz de reconhecer sua responsabilidade pelos seus atos e assim tornar-se sujeito capaz de cumprir com seus deveres para que não venha a obter desvantagem ou mesmo interdição de direitos. O professor, em sua prática pedagógica, alerta os adolescentes de que eles são sujeitos de suas próprias escolhas e que há outras possibilidades. Reiteradamente, o professor indica que essa pedagogia da responsabilidade perpassa uma troca, no sentido de que os adolescentes se beneficiarão se cumprirem com seus deveres e perderão boas oportunidades caso deixem a escola de lado, por exemplo:

Há uma cobrança. E... como eu posso dizer, a gente firma um acordo informal de que para se praticar a Capoeira, para que se possa ter os benefícios de sair, de praticar aula fora, ele tenha a frequência escolar em dia, realmente eles só faltam se não tiver jeito, porque se tiver, a escola é sempre a prioridade. (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019)

Sobre a relação da Capoeira com a Educação em Direitos Humanos, o Contramestre afirmou que a atividade da Capoeira no Case Jaboação pode sim ser vista como uma experiência em Educação em Direitos Humanos, exemplificando:

A medida em que se caminha com o direito à vida, ele forma nos meninos a questão da integridade física e do entendimento da importância deles para a sociedade **como ser produtivo**, automaticamente [a EDH] está enquadrada. Porque quando trago ele [adolescente] através da Capoeira para uma realidade diferenciada daquela que ele viveu ou que ele está vivendo naquele momento, eu estou contribuindo para que ele seja **um ser humano melhor**. E se eu sou um ser humano melhor eu estou pautado na questão dos Direitos como ser humano. Isso é desde uma maneira geral, eu não digo só da relação do ser humano só para o ser humano, **mas do ser humano com o ser humano, do ser humano com a natureza, com os animais**. (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019, grifos nossos)

Neste trecho da entrevista, observamos emergir elementos da categoria “integração humana”, desenvolvida no Capítulo 4 como possível ponto de interlocução entre a Capoeira e a EDH. Essa integração diz respeito não somente a relação do ser humano com o ser humano, mas sua integração com a natureza, o meio ambiente, o mundo do trabalho, dentre outros. A integração humana que o professor menciona parte de um sujeito que se compreende como “ser produtivo”, capaz de, em integração com o mundo, produzir o próprio mundo.

Seguindo a ideia da integração do ser humano com o mundo, o professor comenta que esta interação sujeito - mundo deve perpassar uma consciência ambiental, pronta a respeitar outras formas de vida, não apenas a vida humana:

[...] por exemplo, eu posso não ter agredido ninguém, mas eu posso passar aqui embaixo e ver um cachorro e matar. O que é que não faz um ser humano melhor, ter agressividade com outro ser humano? [no exemplo do cachorro] está desrespeitando a vida do mesmo jeito. Derrubar uma árvore, poluir um rio, também há danos que vão ser causados, que cedo ou tarde vai refletir em alguém. (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019)

No Capítulo 4, na seção referente à integração humana, tivemos oportunidade de dissertar um pouco sobre a educação ambiental na Capoeira. Na entrevista com o Professor, lhe perguntei em que medida ele acredita que a educação na Capoeira contribui para uma **educação ambiental**. Ele respondeu a essa pergunta através de vários exemplos: o ato de tirar biribas na mata deixando uma quantidade significativa de exemplares intocados, a fim de propiciar a regeneração e renovação das árvores; o ato de pegar um seixo⁵¹ no rio; a reciclagem de pneus velhos para que deles se extraia as virolas⁵² que serão utilizadas na

⁵¹ Na Capoeira, o seixo é usado para tocar o berimbau, pressionando-se a pedra contra o arame teso.

⁵² Arame fino de aço que faz parte da estruturação interna de pneus de carro comum.

confeção de berimbaus; a utilização da cabaça para confeção de caxixis e berimbaus. Todos esses exemplos são utilizados como ganchos para introduzir a educação ambiental com os adolescentes internos, educando para a preservação da natureza e uso consciente dos recursos naturais e artificiais.

6.6 FUNÇÕES DA CAPOEIRA NO CASE JABOATÃO

O professor relatou que, na unidade, além das próprias aulas, a Capoeira também exerce uma função de mediação de conflitos. Quando há situações de tensão, o professor de capoeira é um dos principais mediadores e isso é possível por causa da relação de confiança que tem com os adolescentes (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019). Quando lhe perguntei o que faz ele ter uma relação de confiança forte com os adolescentes, ele se referiu ao cuidado com o outro que a Capoeira ensina. Segundo suas próprias palavras:

Então, na Capoeira, a gente percebe eles já com uma sensibilidade outra, o cuidado com o outro. O cuidado com o cuidador. É como eu lhe disse outra vez, se todo mundo [equipe técnica e outros atores] tiver aqui e eles não deixarem entrar [em situação de tumulto], eles não deixam quem está aqui entrar, mas o cuidador [professor de capoeira] entra em qualquer casa em qualquer hora. Então essa é a educação que a gente demonstra. Olha, eu vou te respeitar, mas você tem que me respeitar. **A capoeira trouxe isso.** Eu vejo em você uma pessoa que eu posso contar. (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019, grifo nosso)

No trecho de entrevista acima, percebemos que, na visão do professor, os adolescentes o enxergam como uma pessoa “com quem podem contar”, e isso se deve a uma relação construída como educação na Capoeira, segundo ele. Um dos momentos em que pode se observar essa relação de confiança é quando há passeios externos. Geralmente o Professor também acompanha a saída, que costuma ocorrer sem maiores contratemplos, sem fugas ou brigas. Conforme relatado na entrevista:

A gente vai pra Vila de Nazaré [praia], ali no Cabo de Santo Agostinho até a praia de Suape. O Carro deixa a gente lá, deixa todo mundo, vai lá para a praia de Suape e nos espera chegar com eles. Dez, doze [adolescentes], não tem número. Em sua maioria é como os adolescentes da capoeira, porque realmente há essa questão da disciplina deles. Eu acho que é por isso que eu ainda estou aqui [risos]. Por conta

desse trabalho que vem acontecendo. Não é só a capoeira pela capoeira. (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019)

Referindo-se às especificidades da condição de privados de liberdade dos garotos, o professor relatou que “fazer qualquer coisa na unidade é um risco”, porém isso não seria justificativa para não ter uma agenda pedagógica diversificada e deixar de oferecer certas atividades unicamente por conta do risco.

Observamos, com estes relatos, que as funções da Capoeira e do educador em Capoeira no Case Jaboatão recaem não apenas nas aulas em si, recaindo também nas **mediações de conflitos e minimizações de riscos** para os adolescentes no dia a dia do Case Jaboatão.

De acordo com o Professor, “Tudo aqui é um risco, mas nós não deixamos de fazer nada. Nós nos planejamos, nos perguntamos, o que é que poder dar errado? E trabalhamos no sentido de minimizar os riscos” (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019). Esta resposta, a nosso ver, contribui para uma reflexão válida acerca da implantação de propostas pedagógicas para privados de liberdade. Explicamos: Uma justificativa comum, em algumas instituições totais (presídios, unidades do sistema socioeducativo) para a ausência de atividades pedagógicas ou mesmo a proibição de certas iniciativas educacionais em espaços de privação de liberdade passa pela alegação de certos riscos: riscos na utilização de materiais que podem se converter em armas, risco de agressão física, de fuga, de brigas entre internos, os riscos são os mais variados. Entretanto, o depoimento do professor sinaliza que estes riscos não podem ser paralisantes e impedir a realização das atividades educacionais; estes perigos em potencial devem, antes, ser estudados e minimizados.

6.7 CAPOEIRA E DISCIPLINA

Com relação à questão disciplinar, o professor reportou que muitos internos que chegam ao Case não estão acostumados com disciplina, mas que na Capoeira a disciplina é cobrada. “Na Capoeira, você não faz o que quer na hora que quer, há disciplina, e é por causa da disciplina que a capoeira ainda sobrevive na unidade” (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019). Por exemplo: os garotos não pode levar cigarros, porque se o professor pegar, toma e joga fora. “Não foi dado espaço para isso [na capoeira]”, disse ele. Quanto à frequência nas aulas de capoeira, ele informou que “vai quem realmente quer. Isso faz com que os meninos

aceitem as regras”. Aliás, todas as atividades pedagógicas da unidade são facultativas, não sendo ninguém obrigado a frequentá-las.

Segundo o Conramestre, no momento da aula de Capoeira não há confusão, pois os meninos sabem que se machucarem outro lá dentro vão prejudicar a atividade. “Quando os meninos entram em brigas e conflitos, há um direcionamento para que o adolescente frequente as aulas de capoeira da unidade. Falta de respeito é cortada pela raiz na Capoeira”, segundo o professor (2019).

6.8 CAPOEIRA E DIVERSIDADES

O Conramestre nos relatou que a vivência na Capoeira lhe ensinou um caminho diferenciado para, enquanto educador lidar com as diversidade culturais, onde a ideia é conviver com as diferenças e respeitá-las. Ele tocou em questões como por exemplo, homossexualidade, no ambiente da Capoeira, no contexto do Case Jaboatão, há o respeito, independentemente da opção sexual do adolescente, não há discriminação na capoeira (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019). Temos conhecimento de que adolescentes transexuais e homossexuais são excluídos de maneira generalizada por outros internos nas unidades masculinas da Funase, o que também acontece no sistema prisional comum. Entretanto, no Case Jaboatão, conforme o relato do professor, a educação na Capoeira tem procurado mitigar esse tipo de preconceito e violência contra transexuais e homossexuais.

Há também diversidades de outras ordens que são consideradas na ação pedagógica da Capoeira do Case Jaboatão. Conforme o Professor,

[...] na atividade da Capoeira, em especial, a gente tenta diferenciar isso, dando oportunidade a todos e respeitando as limitações de cada um. [...] tem uns [adolescentes] aqui que não conseguem nem correr. Tem uns aqui que não faz cinco flexões de braço, tem menino que faz trinta. Tem uns aqui que consegue gingar, pegar a ginga da Capoeira em três dias, quatro dias, já está com a base. Tem uns aqui que levam semanas.

As diferenças de aprendizagem e performance dos garotos são tomadas como naturais e há um respeito às limitações físicas e ao ritmo pessoal de cada educando.

6.9 IMPACTOS DA CAPOEIRA NO COMPORTAMENTO DOS INTERNOS E NA UNIDADE

O professor narrou que certa feita, levou os meninos da capoeira do CASE Jaboaão para fazer uma apresentação de capoeira no CASE Caruaru. Durante o jogo na roda, um garoto deu uma meia lua de compasso⁵³ e acabou machucando o outro, e o nariz do outro sangrou. Inesperadamente, para a audiência que estava ali, o garoto que deu a meia lua partiu para ajudar o outro, abraçou-o, perguntou se estava tudo bem. A diretora da unidade de Caruaru ficou surpresa com aquela atitude de solidariedade, provavelmente por estar acostumada a ver os meninos brigando no contexto da privação de liberdade. “aquela atitude do menino ajudando o outro, nunca vou esquecer”, disse ela (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019). Também o presidente da FUNASE estava presente na ocasião e ficou muito surpreso com aquela atitude. Um outro episódio relatado pelo Contramestre foi um passeio externo onde os adolescentes foram levados para passar o dia no clube de um sindicato. Eles foram no domingo e a piscina estava cheia. Um dos meninos achou uma carteira com vinte e cinco reais dentro e devolveu ao professor, sem nada retirar da carteira. Com esses relatos, podemos inferir que a Capoeira tem um certo poder para romper com o “óbvio”, se o “óbvio” é o comportamento que eventualmente a sociedade espera de adolescentes em conflito com a lei.

Interessante para essa investigação foi o relato do Professor acerca de um certo aluno que ele teve no Case Jaboaão, internado por quase três anos, que a partir das aulas de Capoeira, tornou-se educador e abandonou o mundo do crime e o vício nas drogas, conseguindo oportunidade de ensinar a Capoeira em projetos sociais e escolas. A respeito da evolução surpreendente desse aluno, o professor comentou:

Então isso ocorreu pelo entendimento dele [aluno], da importância dele, porque ele deixava de ser, como eu posso dizer, um espectador. Ele agora vai ensinar, ele vai ser um formador de opinião, talvez com uma bagagem até maior do que a minha. Talvez eu não tenha tanto embasamento para falar do mundo da criminalidade, mas ele não, ele conhece as dores. (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019)

Um impacto positivo da presença da Capoeira na unidade é na **mediação de conflitos entre adolescentes**, como citamos em seção anterior deste capítulo. Conforme relatou o Contramestre:

⁵³ Esse golpe também é conhecido como “rabo de arraia”, onde uma das pernas do jogador, esticada, faz o movimento de uma meia lua a fim de acertar o outro jogador, semelhante ao movimento de uma das “pernas” de um compasso.

A gente tem aqui adolescentes de diversas comunidades que lá fora eles são inimigos, fazem parte de comunidades diferenciadas, estão sempre em conflito. Aqui, com a Capoeira, a gente consegue socializá-los. Quer dizer: consegue fazer com que eles respeitem o outro independente de comunidade, de onde veio ou onde teve o ato infracional. Aqui também, através da Capoeira, a gente consegue dar exemplos de desconstruir a questão do preconceito contra a questão da opção sexual dos adolescentes. A gente consegue trabalhar isso de uma maneira muito simples, fácil, mostrando para eles que independentemente da opção sexual que todos são capoeiristas, que todos fazem parte da atividade e que todos merecem ser respeitados. (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019)

Outro resultado interessante gerado pela Capoeira recai sobre a saúde dos internos, que passam a ter um melhor condicionamento físico e desenvolver mais a função motora, que segundo o professor, muitas vezes vem prejudicada pela drogadição. Foi notado pela equipe técnica nas avaliações pedagógicas que aqueles que praticam capoeira tem uma frequência maior nas aulas da escola; desenvolvem uma maior capacidade de autocontrole emocional e diminuição da agressividade, “já trazida por eles quando são apreendidos” de acordo com o Contramestre (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019)

Dei oportunidade ao diretor do Case de falar sobre algum suposto impacto negativo da Capoeira na unidade, ao que ele respondeu afirmando que não via impactos negativos da prática da Capoeira na unidade, apenas impactos positivos:

Muita gente tem receio [com relação a capoeira] porque acredita que você está orientando o menino a ser mais violento, mas, na verdade, pelo contrário, o positivo é que eles aprendem a respeitar as pessoas, ele se torna mais calmo. A gente bate muito nessa questão da disciplina porque eu acho que a maioria que estão aqui é por indisciplina. Quando ele chega aqui e começa a praticar, principalmente Capoeira, aí ele começa a ter uma noção de disciplina, de respeito, o espaço um do outro, as relações. São contribuições positivas da Capoeira (DIRETOR DO CASE JABOATÃO, 2019)

Analisando os impactos da Capoeira na unidade e no comportamento dos socioeducandos, a prática se mostra como de alto potencial pedagógico e proporcionadora de bem-estar e saúde, funcionando como mediadora de conflitos, inclusive através do educador em capoeira como mediador. Observamos que a educação na capoeira é capaz de fomentar um senso de solidariedade entre os adolescentes, contribuindo também para a formação de uma inteligência intrapessoal⁵⁴, desenvolvendo o autocontrole emocional e inibindo atitudes violentas em relação a si e em relação aos outros.

⁵⁴ Comentamos sobre a inteligência intrapessoal no Capítulo 4. Oriunda da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995), essa modalidade de inteligência diz respeito à capacidade do indivíduo de se autoanalisar e refletir sobre suas próprias ações.

6.10 CAPOEIRA E VIOLÊNCIA

Há, entre os internos da Funase (não apenas no Case Jaboatão), o costume de travar uma luta corporal, no interior de seus alojamentos, cujas regras eles próprios elaboraram, chamada de “combate”. Os garotos que tive a oportunidade de entrevistar nessa pesquisa (ALUNOS DE CAPOEIRA DO CASE JABOATÃO, 2019) me informaram que, no “combate”, vale todo tipo de golpe, menos aquele dirigido ao rosto do oponente. Muitos garotos chegam a se machucar seriamente. Quando perguntei a eles porque razões eles faziam “combate”, alguns deles me responderam que, por vezes, não havia nenhuma razão específica para o combate, sendo apenas uma atividade para matar o tempo (ALUNOS DE CAPOEIRA DO CASE JABOATÃO, 2019).

O professor de Capoeira informou que a prática da Capoeira tem ajudado a mitigar a cultura do “combate” entre os internos, corroborando uma menor agressividade entre eles (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019). Os adolescentes, com a prática da Capoeira, passam a se preocupar em não machucar o outro, desenvolvendo um senso de cuidado *com o outro*.

Questionei os garotos sobre quais diferenças eles observavam entre a luta da Capoeira e a luta do combate. Eles apontaram que na Capoeira não se pode encostar no corpo do outro; a capoeira é mais uma “dança” e que o combate, por sua vez, vale tudo, “do gogó para baixo” (ALUNOS DE CAPOEIRA DO CASE JABOATÃO, 2019). Três dos adolescentes entrevistados reportaram que acreditam que a Capoeira deixa a pessoa mais calma e um dos garotos afirmou que a Capoeira não influi para que a pessoa se torne mais ou menos violenta, “deixa no mesmo” (ALUNOS DE CAPOEIRA DO CASE JABOATÃO, 2019).

6.11 ELEMENTOS DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CASE JABOATÃO

6.11.1 As casas como roteiro pedagógico

Até o ano de 2011, a permanência nas chamadas “casas”, (alojamentos comuns com quartos e janelas gradeadas) representavam fases de uma evolução pedagógica da estada do adolescente na unidade. Por exemplo: A casa “acolher” era para novatos, onde seriam primeiramente recebidos pelos outros colegas; A casa “compartilhar” era a segunda casa, onde os adolescentes aprenderiam a dividir tarefas de um mesmo espaço de convivência, como por

exemplo, a responsabilidade da limpeza e organização da casa; a “convivência” seria terceira casa, onde participariam de mais atividades em grupo e “projeto de vida” era a última casa, onde antes de retornar ao mundo exterior, elaborariam em conjunto com o corpo pedagógico do Case um projeto de vida, um planejamento pessoal para depois da saída. Esse percurso pedagógico, com o passar dos anos foi decaindo, até não ser mais utilizado (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019).



Figura 8. Casas (alojamentos) do Case Jabotão. Cada casa representa uma fase diferente do processo de socioeducação. Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

Foi construída, ainda, mais uma casa: a “casa da família”, com o intuito de aproximar mais os garotos de suas famílias. Nesta casa, é possível que os familiares fiquem hospedados durante feriados e finais de semana, participando da vivência na unidade e assim fortalecendo os laços familiares. A família pode passar o dia e dormir na unidade. De acordo com o Professor de Capoeira (2019), a iniciativa da Casa da Família “foi uma boa estratégia, pois eles respeitam muito. É interessante porque a família também acompanha a unidade,

toma café, almoça”. Diferentemente das outras casas, a casa da família não tem grades, conforme a figura 9:



Figura 9. Casa da Família. Estrutura pedagógica que visa a aproximação da família no processo de socioeducação. Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

6.11.2 A estratégia pedagógica da gestão do Case Jabotão

Quando tivemos oportunidade de entrevistar o gestor do Case sobre que estratégias pedagógicas a gestão lança mão para atender aos desafios da unidade, ele deu conta daquilo que chamaremos de **pedagogia da aproximação**.

Tendo assumido a direção do Case há dois anos, o diretor sinalizou que o principal desafio da gestão é fazer com que “o adolescente saia uma pessoa diferente do que entrou”(DIRETOR DO CASE, 2019). Há um outro grande desafio ainda, relatado por ele: “fazer com que as pessoas olhem para o sistema [socioeducativo] entendendo que os meninos são tão vítimas quanto as vítimas que eles fizeram. As pessoas geralmente tem um olhar discriminatório contra eles, não entendem o contexto que levou eles a estarem aqui” (DIRETOR DO CASE, 2019). Com esse comentário, rememoramos a “imagem propagada do adolescente em conflito com a lei” no Brasil, a que dedicamos uma seção no Capítulo 5, pois que essa imagem discriminatória propagada emerge como realidade no discurso do diretor.

Sobre o fato do Case Jaboaão ser uma unidade modelo em relação as outras unidades da Funase, o diretor relata que esse diferencial trata-se de uma questão “cultural” (DIRETOR DO CASE, 2019): desde que a unidade foi fundada em 2007, por toda a sua existência houve uma “cultura” por parte das gestões de realizar uma **pedagogia da aproximação** com o adolescente, que se materializa de várias formas no cotidiano da unidade. Por exemplo: a presença constante no espaço deles, a escuta dos adolescentes, participação do gestor em atividades coletivas (passeios externos, eventos internos) e a participação e escuta dos profissionais da unidade com relação às problemáticas da unidade. De acordo com o diretor, a respeito desta pedagogia da aproximação:

Quando você está próximo deles [adolescentes internos], você sabe de coisas que eles não precisam nem falar. Um olhar, um gesto, ele diz se ele está feliz, se ele está triste. Quando você não tem a proximidade com a pessoa, você vai passar e ele não vai fazer questão nenhuma de expressar nada. (DIRETOR DO CASE, 2019)

O gestor também indicou elementos de uma **pedagogia da responsabilidade** já apontada pelo professor de capoeira (2019), que busca criar no adolescente o senso de merecimento e responsabilidade, através de uma política pedagógica de recompensa por boas escolhas. Vejamos:

Outra pedagogia interessante é um sistema de recompensa, em que o bom comportamento e a participação em sala de aula faz com que eles tenham atividades externas: praia, jogar bola em outra localidade, fazer apresentação de quadros, depende do esforço deles. Então eu acredito que isso faz uma grande diferença. (DIRETOR DO CASE, 2019)

No Case, há oportunidades de cursos profissionalizantes externos. Por exemplo, o curso profissionalizante de eletricista industrial no SENAI⁵⁵, que pelo menos 7 adolescentes estavam cursando em Janeiro de 2019, de acordo com os registros da gestão. Ainda, havia um adolescente contratado como menor aprendiz por uma empresa do ramo de obras, prestando serviço em uma escola particular situada em Jaboaão.

6.11.3 Avaliação de atividades pedagógicas

Sobre a avaliação das atividades pedagógicas no Case Jaboaão, o corpo técnico da unidade realiza reuniões bimestrais para discutir questões como frequência, horários,

⁵⁵ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

atividades internas e externas, comportamento dos adolescentes. As atividades são avaliadas em conjunto (Capoeira, futebol, cursos profissionalizantes, artesanato, escola), com especial olhar para a frequência e desenvoltura dos adolescentes nas atividades.

Todas as atividades pedagógicas que acontecem na unidade são notificadas ao Ministério Público em relatório próprio. Também a Vara da Infância e Juventude é informada acerca da evolução pedagógica dos adolescentes, através do envio de relatórios individuais.

6.12. LIMITES E DESAFIOS DA SOCIOEDUCAÇÃO NO CASE JABOATÃO

Pudemos identificar alguns limites e desafios aos objetivos da socioeducação nas entrevistas e na observação do campo. Quando perguntei ao professor de Capoeira sobre possíveis “falhas” do sistema socioeducativo, ele informou que uma das principais falhas é a “continuidade do serviço”, consubstanciada na falta de políticas públicas para egressos do sistema socioeducativo:

Quando o adolescente começa a valorizar algumas atitudes, entender a importância dele na sociedade como agente produtivo, ele sai, ele volta para a família, para a comunidade, que o colocou aqui dentro. Aqui é uma realidade, lá fora é outra, isso causa uma reincidência muito grande. [...] não faz nem duas semanas que saiu e já tá preso de novo. Mas pô, aqui o cara frequentou tantas atividades, ia para a escola, o que foi que houve? O traficante diz, ‘quando tu sair eu to aqui vem, para tu vender droga de novo’. O cabra olha para um lado, olha para o outro, por roupas por status, ele vai lá de novo.(PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019)

A falta de continuidade do atendimento socioeducativo após o cumprimento da medida socioeducativa corrobora a reincidência dos adolescentes, segundo ele.

Outro desafio da socioeducação diz respeito aos transtornos causados pelo uso de drogas, por experiências violentas anteriores e as próprias limitações impostas pela privação de liberdade, causando impactos psicológicos e psicomotores nos internos, tendo como resultado, por exemplo, déficit de concentração (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019).

Um outro desafio, desta vez citado pelo Diretor do Case (2019), refere-se ao fato que de existe uma cultura judiciária de privar de liberdade demais, em detrimento da aplicação de medidas socioeducativas mais brandas como a restrição de liberdade e a liberdade assistida. O Estado espera que a privação de liberdade dê conta de muitas demandas como educar e disciplinar o adolescente, lidar com a falta de apoio familiar, e é esperado que a gestão trabalhe tudo isso com o adolescente, o que é muito difícil.

6.13 ALGUMAS PASSAGENS DA VIVÊNCIA NO CASE JABOATÃO

6.13.1 Roda de diálogo com Mestres Griôs

Visando aproveitar a oportunidade da pesquisa para viabilizar atividades que corroborem a socioeducação dentro da proposta capoeira/cultura negra para os adolescentes, convidamos reconhecidos Mestres Griôs⁵⁶ para fazer uma conversa com os adolescentes internos no Case Jaboatão. O Mestre Griô passa seus ensinamentos através de histórias, de músicas e da própria capoeira. Suas histórias proporcionam conhecimento sobre a trajetória do povo negro e do povo indígena e são capazes de reforçar o pertencimento e a identidade cultural daqueles que são tocados por suas narrativas, que transmitem diversos ensinamentos.

O primeiro Mestre Griô que convidamos é um reconhecido coquista e contador de histórias de nosso território. Para esse importante encontro, puderam estar presentes os adolescentes da casa “diagnóstico”, que segundo o professor de Capoeira, é uma das casas que menos participa de atividades pedagógicas. É a primeira casa onde os adolescentes ficam assim que chegam e lá também ficam alojados alguns adolescentes que não tem convívio em outras unidades em razão do ato infracional que cometeram.

Então, vieram para a atividade doze adolescentes da casa “diagnóstico”. Fomos para uma sala de aula apropriada. O Mestre trouxe um tambor, de pele de couro e amarração rústica, que ocasionalmente tocava, cantando cocos⁵⁷ para narrar as histórias, que falavam das agruras do navio “tumbeiro”⁵⁸, da escravidão e da luta por liberdade do povo negro. Como por exemplo, a história da queimada do canavial por parte do senhor de engenho para matar negros em fuga, ou a queimada do canavial como ato de revolta por parte dos negros escravizados nos engenhos⁵⁹. Também falou da ginga da capoeira, associando o movimento da ginga ao movimento que os africanos sequestrados nos navios negreiros, vindo para o Brasil,

⁵⁶ Griô é um termo abrigado do francês *Griot*, que denomina originalmente indivíduos detentores de saberes históricos e culturais que preservam e transmitem histórias e ensinamentos em sociedades tradicionais africanas. No Brasil há um projeto de lei em tramitação (PL 1786/2011) que pretende instituir a Política Nacional Griô, objetivando a proteção e fomento da transmissão dos saberes e fazeres da tradição oral. Conforme o texto do referido PL, Griô e Mestre é todo cidadão que “se reconheça e/ou seja reconhecido (a) pela sua própria comunidade como herdeiro (a) dos saberes, e que através do poder da palavra, da oralidade, da corporeidade e da vivência, dialoga, aprende, ensina e torna-se a memória viva e afetiva da tradição oral, transmitindo saberes e fazeres de geração em geração, garantindo a ancestralidade e identidade do seu povo”.

⁵⁷ Coko é um estilo tradicional de música e dança do Nordeste brasileiro, de origem afro-indígena.

⁵⁸ Outra denominação para navio negroiro.

⁵⁹ A esse respeito, há um corrido de Capoeira em que se canta: “vou tocar fogo no canavial, no canavial, no canavial...”

tinham que fazer para não se molharem de água e sujeira no balançar do navio. Através também de exemplos do dia a dia, o Mestre aproximava os adolescentes da perspectiva de que eles são os protagonistas de suas vidas e podem fazer suas próprias escolhas. Reiterou bastante que os meninos devem procurar estudar e procurar conhecer suas próprias histórias. Narrou diversas histórias sobre a resistência do povo negro no Brasil, inclusive a história da Capoeira, e essas narrativas prenderam sobremaneira a atenção dos meninos, que ouviam atentamente o Mestre.

Por várias vezes, o Mestre alertou os adolescentes com relação às armadilhas do consumismo e a busca por roupas de marca⁶⁰, mostrando que ao invés disso, eles deveriam ter “isso”, e quando disse “isso”, sinalizou para que todos dessem as mãos, formando um grande círculo, que poderia simbolizar várias coisas boas, como a *união*, o *amor*, a *irmandade*, a *comunidade*, a *fé*, o *companheirismo*. O Mestre falou que “isso” seria capaz de nos “segurar”.

Durante toda a atividade, houve bastante interação entre os meninos e o Mestre, que sempre fazia perguntas para demonstrar algum ensinamento valioso.

Poderíamos ter seguido mais na atividade, porém garotos tiveram que ir para o horário do almoço, então comemos um pouco de bolo com refrigerante e em seguida o Mestre finalizou a atividade. Alguns ASE's também acompanharam a atividade e o diretor da unidade também chegou a estar conosco por alguns momentos.

Na vez seguinte em que estive na unidade após a conversa com o Mestre Griô, dois adolescentes que tinham participado me perguntaram se haveria “apresentação” de novo, demonstrando que tinham interesse por aquela atividade sobre capoeira e cultura negra que havia sido proporcionada pela visita do Mestre Griô à unidade do Case Jaboatão.

Também conseguimos, através da pesquisa de campo, intermediar a visita de um outro Mestre Griô, Babalorixá e Sacerdote Juremeiro, que mediante nosso convite, se prontificou a exhibir episódios de uma série de documentários sobre etnias indígenas do Nordeste, na qual foi idealizado e apresentador. A série retrata a vida e as lutas de diversas etnias indígenas do nordeste, privilegiando o ponto de vista daquelas comunidades tradicionais sobre os fenômenos sociais em que estão inseridos (ÍNDIOS NO BRASIL, 2016.) Exibimos os episódios sobre as etnias Fulni-ô (PE) e Tingui-Botó (AL).

⁶⁰ Há uma norma administrativa interna da Funase que proíbe a entrada de roupas “de marca” (com etiquetas de marca) para os adolescentes nas unidades. Na Recepção do Case Jaboatão, há um aviso que informa mais de trinta marcas de roupa proibidas; de acordo com a administração, as roupas com etiquetas de marca tornam-se símbolos distinguidores de grupos que alimentam rivalidades e brigas entre si.

Neste dia, pudemos contar com a presença de aproximadamente 45 garotos, que apinhados em uma sala, demonstraram interesse pelo conhecimento da existência daqueles povos e seus modos de vida. A partir dos vídeos, pudemos debater questões como ancestralidade, ervas medicinais, artesanato, a importância dos conhecimentos tradicionais, dentre outros temas. Os garotos puderam enxergar-se na juventude indígena retratada na série, através de semelhanças fenotípicas e traços culturais que, no dia-a-dia, nos passam despercebidos, mas tem, sabidamente, origem indígena. A mediação pedagógica ficou por conta do Mestre Griô, da Professor de História da unidade, do professor de Capoeira e eu também ajudei um pouco. Ao final, um dos garotos me pediu que lhe trouxesse um “anel de índio” da próxima vez que viesse à unidade, o que interpretei como parte de um processo de identificação com aquela cultura.

6.13.2 Treino de Capoeira com os adolescentes internos

No dia em que participei de um treino com os garotos, o professor decidiu fazer a aula com alguns alunos novatos, que tiveram o interesse despertado pela capoeira através da atividade passada, que tinha sido a conversa com o Mestre Griô. Antes do treino, na recepção da unidade, um adolescente passa e me fala: “oi tia! A senhora vai dar aula de capoeira hoje é?” ao que respondi que não, que seria o professor que daria aula.

Penso que o mais importante é procurar estimulá-los à prática da capoeira, seja através da minha própria participação no treino deles, seja trazendo mestres, educadores que trabalhem os conteúdos da cultura negra e indígena, que possam ajudar a cultivar pertencimento e identidade nos adolescentes.

O professor já havia me informado que as aulas de Capoeira acontecem a depender da rotina da unidade, porque os garotos frequentam a escola e outros cursos. Às vezes também falta água na unidade, que não é abastecida pela Compesa. A unidade tem um poço artesiano e às vezes a bomba quebra, então quando acontece isso os meninos são liberados das atividades físicas.

A aula de capoeira aconteceu no espaço ecumênico, o local usual do treino. É um espaço amplo, que tem um pé direito alto, de uns quatro metros, com símbolos de diferentes religiões nas paredes, como o *ying yang*, cruz, símbolo judeu, muçulmano e budista. O chão

de pedra é liso e bastante adequado à prática da Capoeira. A aula findou acontecendo com os meninos que já praticavam capoeira, não deu para os novatos virem em razão da dinâmica da unidade; pode haver várias razões para isso⁶¹. Dos que participaram, há um que está na capoeira da unidade há mais de dois anos, tendo já ido para casa, porém voltou a unidade por reincidência.

A aula começou. Estávamos todos espalhados no espaço e o professor começou a puxar um alongamento. Alongamos pernas, braços, pescoço, e outras partes do corpo. Há mais ou menos dez adolescentes, a maioria de estatura média, aparentam ter uma média de 15-16 anos.

Todos se alongaram em silêncio, havia um clima de descontração mas todos seguiam as orientações do professor com disciplina. Após o alongamento, o professor passou a base da ginga⁶², na qual dividiu o movimento da ginga em duas bases para a facilitar a compreensão: “pé direito atrás” e “pé esquerdo atrás”. A base da ginga serviu como saída para a chapa, a joelhada e a meia lua de frente que depois foram passadas. Após isso, sequencia de Au⁶³, em fila (um após o outro executava o movimento). O professor orientou que gingássemos dois a dois (como num jogo). Eu participei do treino todo, ginguei com os meninos. Quando era na hora de trocar o par, os meninos faziam uma certa algazarra entre si, acredito que fruto de uma euforia mesmo, e entre risos e empurrões, corriam para pegar seus pares. Eles são brincalhões e desinibidos entre si, mas são tímidos comigo, acredito que porque sou uma pessoa desconhecida, que acabaram de conhecer ali mesmo. Mas isso não foi óbice para que gingassem comigo, mesmo com certa timidez.

Em seguida, o professor perguntou aos adolescentes quem era o criador da capoeira regional, ao que após certo burburinho, um dos meninos respondeu “Mestre Bimba” (Manoel dos Reis Machado). Nessa hora, um Agente Socioeducativo- ASE chamou o professor à porta do espaço ecumênico e ele saiu para atender. Os meninos continuaram conversando entre si

⁶¹ O fato da realização das aulas de Capoeira e outras atividades dependerem da “dinâmica da unidade” resgata o aporte teórico de Goffman (1974), quando ele assinala que as instituições totais tem uma sequência rígida de atividades a ser seguida, “todas as atividades são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo pré-determinado à seguinte” (GOFFMAN, 1974, p. 18), configurando uma agenda diária onde qualquer imprevisto ou saída do roteiro acaba tornando-se problemática para o funcionamento geral da unidade.

⁶² A ginga, de acordo com o Mestre Pastinha (PASTINHA, 1988, p. 50), é “uma perfeita coordenação de movimentos do corpo que o capoeirista executa com o objetivo de distrair a atenção do adversário para torná-lo vulnerável à aplicação de golpes.[...] A ginga da Capoeira tem, ainda, o grande mérito de desenvolver o equilíbrio do corpo, emprestando-lhe suavidade e graça próprias de um bailarino”. O movimento da Ginga é considerado o movimento básico da capoeira.

⁶³ Au é um movimento de capoeira em que se coloca as mãos no chão e os pés no ar, a fim de se deslocar da posição inicial, fugir.

sobre o assunto, sobre quem seria o “Mestre Bimba”, então um dos meninos falou que seria o Mestre Pastinha e eu falei que o Mestre Pastinha (Vicente Ferreira Pastinha) seria da Capoeira Angola.

Quando ainda estávamos no treino de movimento, dois adolescentes internos que estavam voltando da aula da escola e passaram pela frente do espaço ecumênico e quiseram participar do treino, mas o ASE que estava na porta não permitiu a entrada deles no espaço. Acredito que isso aconteceu porque os meninos estavam indo fazer uma outra atividade já preestabelecida, porém não consegui detectar o que eles estavam indo fazer; talvez ter aula ou consulta médica.

A aula teve que ser interrompida porque a presença do professor foi requisitada em uma reunião. Então o professor finalizou a atividade um gesto com a mão fechada ao que bradou “capoeira!” e os meninos fizeram o mesmo (uma espécie de grito de guerra para finalizar os trabalhos). Os meninos seguiram para seus alojamentos em fila, acompanhados de um ASE.

O professor pediu que os meninos fossem tranquilos para suas casas, não ficassem por aí para não ter problema. O professor manifestou satisfação em constatar que os meninos estavam indo tranquilos para seus alojamentos. Disse-me enquanto os meninos se afastavam: “tá vendo? Se fosse o futebol eles saiam correndo, agitados, mas quando saem da capoeira, saem tranquilos”.

6.14 A VISÃO DOS ADOLESCENTES QUE PRATICAM CAPOEIRA NO CASE

No dia em que realizei o grupo focal com os adolescentes, chegando à unidade, o seu José⁶⁴, que é um senhor encarregado os serviços gerais e da jardinagem da unidade me interpelou longamente, solicitando reiteradamente que eu trouxesse o Mestre Griô mais uma vez para uma outra palestra. Com seu entusiasmo, percebo que esse senhor se identificou profundamente com a temática trazida pelo Mestre e ele disse que era muito importante para os meninos esse tipo de palestra, referindo-se à temática da cultura negra. Seu José é negro. Em suas palavras há um certo clamor por atividades como essa que tenham como temática a identidade negra.

⁶⁴ Nome fictício.

Solicitei ao professor que convidasse três adolescentes que já praticavam capoeira há algum tempo na unidade. Ele trouxe quatro adolescentes para a entrevista. Após me apresentar, explicar o propósito da pesquisa para os garotos e eles se apresentarem também, concordando em participar da pesquisa, fomos para uma sala de aula para realizar o grupo focal.

6.14.1 Experiências prévias com Capoeira

Estimulei os garotos a falar um pouco sobre suas experiências prévias com capoeira, antes de fazer parte da Capoeira no CASE Jaboatão, se é que tiveram alguma experiência prévia. Dos quatro, três já tinham experiência anterior com capoeira, no “mundão⁶⁵”, e um deles relatou que costumava observar os treinos de capoeira que aconteciam na pracinha do seu bairro. Perguntei os nomes dos professores de capoeira onde treinavam/viam a capoeira: dois informaram nomes de professores, dois informaram que haviam esquecido o nome dos professores.

Perguntei se suas famílias conheciam a capoeira: Raimundo⁶⁶ informou que sua família não conhece. Zacarias⁶⁷ informou que sua família conhece a Capoeira pelo fato dele treinar no CASE. Vitorino⁶⁸ afirmou que seu irmão mais novo pratica Capoeira. Sobre amigos que praticam Capoeira, todos disseram que tem amigos que praticam capoeira.. Waldemar⁶⁹ referiu-se aos colegas que ali estavam como amigos que são da Capoeira, citando-os nominalmente. Zacarias disse que tem um amigo em seu bairro que pratica. Em seguida, Zacarias descreveu os movimentos que seu amigo consegue fazer com grande entusiasmo e admiração: “ele dá-lhe cada mortal...fica voando assim, o pirraia!” (ALUNOS DE CAPOEIRA DO CASE JABOATÃO, 2019).

Waldemar relatou que pratica capoeira no CASE Jaboatão há seis meses. Zacarias pratica há 1 ano e 7 meses. Vitorino pratica há dois anos e seis meses, juntando seu período

⁶⁵ “mundão” é uma gíria comumente utilizada por adolescentes e adultos (sistema penitenciário) presos para se referir ao mundo exterior à instituição de privação de liberdade. Esta expressão, a nosso ver, deixa transparecer que a vida livre e a vida internada são de fato “mundos” completamente diferentes.

⁶⁶ Nome fictício. Os adolescentes entrevistados receberam nomes fictícios de antigos capoeiristas Angola da Bahia, elencados pelo Mestre Pastinha em sua publicação “Capoeira Angola” (PASTINHA, 1988, p. 24).

⁶⁷ Nome fictício.

⁶⁸ Nome fictício.

⁶⁹ Nome fictício.

anterior no Case jaboatão e sua permanência atual. Raimundo está na Capoeira do Case há quatro meses.

6.14.2 Ideias associadas à Capoeira e sua história

Pedi aos garotos que fechassem os olhos e me dissessem qual era a primeira imagem que lhe vinha na cabeça quando pensavam na palavra “Capoeira”. Sobrevieram diferentes respostas. Um deles respondeu que a imagem que lhe vem é “nós treinando”, ou seja, eles e seus colegas no treino de capoeira. Outro respondeu que lhe vinha a imagem dele mesmo treinando. Já outro respondeu que “a capoeira tira a pessoa do tempo”, dando a entender que a capoeira abre um espaço na rotina que lhe permite esquecer um pouco dos problemas do dia a dia. Outro respondeu (ao que os outros emendaram, concordando) que a Capoeira “acalma o cara”, sinalizando que, a seu ver, a capoeira a ajuda a combater o stress e a impaciência. Conforme o esquema, a seguir,



Figura 10. Ideias associadas à ideia de “Capoeira” pelos adolescentes. Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Todos os garotos indicaram que já haviam sido ensinados um pouco sobre a história da Capoeira. A respeito do que seria essa história, Vitorino fez a afirmação de que “capoeira é uma cultura” e Waldemar falou que “os escravos lutavam capoeira”. Embora sejam afirmações simples, elas expressam conhecimentos absolutamente fundamentais sobre essa manifestação cultural.

6.14.3 Capoeira e outras atividades pedagógicas

Quando perguntei sobre que atividades eles mais gostavam de fazer no CASE, todos os adolescentes falaram que gostavam de estudar e jogar bola (futebol). Relataram também que gostam de fazer quadros (pinturas) e fazer “artes” (aula de artes). Ir no passeio (passeio externo) também foi mencionado como uma das atividades preferidas. Zacarias, no meio da conversa sobre esse tópico, falou que “se tivesse curso de informática seria bom também né?” ao que Waldemar emendou, dizendo que seria bom ter “curso de fazer documento de empresa”, gesticulando como se estivesse escrevendo em um papel invisível. Pensamos que articulando este discurso, os dois garotos estão expressando uma demanda por mais vagas em cursos profissionalizantes, que lhes possibilitam se inserir no mercado de trabalho. Há vagas para cursos profissionalizantes no CASE Jaboatão, porém são poucas oportunidades em relação ao número total de internos e essa situação se repete em outros CASE’s do estado (PERNAMBUCO, 2015, p. 43)

Perguntei aos meninos o que eles mais gostavam na Capoeira, ao que deram uma resposta uníssona e um tanto inesperada. Aquilo que eles mais gostavam na Capoeira era o Maculelê.

O Maculelê é um bailado guerreiro de origem afro-indígena, com características de uma dança tribal, em que são utilizados bastões numa coreografia enérgica e inspirada nos movimentos de uma batalha corporal. Um dos principais expoentes da preservação do Maculelê foi o Mestre Popó de Santo Amaro da Purificação⁷⁰ (Paulino de Almeida Andrade, 1876- 1968).

Pensamos que os garotos apontaram o Maculelê como aquilo que eles mais gostam, não por desgostarem da Capoeira em si, mas por razão de um apreço especial por aquela dança guerreira. Os meninos chegam a citar a utilização dos bastões de madeira como algo diferente e interessante para eles (ALUNOS DE CAPOEIRA DO CASE JABOATÃO, 2019). Mesmo utilizando bastões de madeira para dançar o Maculelê, não sobrevém brigas ou utilização dos bastões para agressões, conforme sinalizou o gestor da unidade: “[...] você viu a parte do Maculelê? A gente dá dois bastões de madeira e eles tem preocupação de não bater

⁷⁰ Disponível em <https://www.ime.usp.br/~salles/ceaca/maculele/maculele.html>, acessado em 14 de Maio de 2019.

um no outro. E mesmo quando bate, pede desculpa, e o outro sabe que foi involuntário, não foi uma coisa maldosa” (DIRETOR DO CASE, 2019)

Mais uma vez refletimos que a cultura educativa da capoeira faz com que os adolescentes sejam capazes de romper com o “óbvio”, se nesse caso o “óbvio” seria que eles utilizassem os bastões para agredir uns aos outros.

6.14.4 Perspectivas de futuro

Todos os quatro garotos, em sede de entrevista, disseram que tem intenção de continuar na Capoeira quando retornarem a seus lares, após o cumprimento da medida socioeducativa. Waldemar o afirmou com certo entusiasmo. Vitorino disse que estava no CASE para aprender e que quando sair, quer sair sabendo, referindo-se talvez não apenas à capoeira, mas também aos outros espaços educacionais que participa. Waldemar, referindo-se a uma perspectiva de planos futuros para quando sair do CASE, disse que quer aprender “mais e mais” e quer seguir estudando (ALUNOS DE CAPOEIRA DO CASE JABOATÃO). Zacarias, por sua vez, afirmou que pretende trabalhar e estudar quando sair do Case. Vitorino manifesta o desejo de fazer um curso e se formar. Raimundo falou que pretende “estudar e construir uma família” (ALUNOS DE CAPOEIRA DO CASE JABOATÃO, 2019).

Esperamos que esses adolescentes alcancem suas aspirações, que se manifestam como intenções positivas e construtivas: estudar, trabalhar, se formar e constituir família. Torcemos para que, na dialética do cotidiano de suas vidas, eles consigam sobrepujar os desafios das desigualdades, da violência, da falta de oportunidades e do racismo que assolam a juventude negra e oriunda de comunidades de maioria negra no nosso país.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, buscou-se responder ao seguinte questionamento: em que medida a Capoeira, em sua identificação, caracterização e análise, tomada enquanto ação pedagógica cultural contribui para a o incentivo e fortalecimento da Educação em Direitos Humanos de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade? No decorrer da pesquisa, emergiram diversos fatores de origem empírica e teórica que, no seu conjunto, conformam uma possível, mas jamais exaustiva, medida em que a prática da Capoeira contribui para o fim acima citado.

No processo de investigação, apresenta-se uma contextualização histórica da prática da Capoeira, que demonstrou-se como uma manifestação cultural, desde a sua raiz, atrelada ao mundo do trabalho, à política, à cidade e à resistência à exploração de um povo. Também constatou-se a contribuição consciente dos Mestres Bimba e Pastinha para a conformação da Capoeira contemporânea, em suas expressões Regional e Angola. Foram descritas iniciativas atuais onde a Capoeira atua enquanto Pedagogia Social, contribuindo para a inclusão e educação de pessoas com necessidades especiais ou em situação de conflito social.

A conquista da inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008) decorre de muitos anos de lutas dos Movimentos Sociais Negros e outros Movimentos Sociais, como as lutas dos povos originários/indígenas. Percebe-se que a inclusão da *educação para as relações étnico-raciais* no currículo obrigatório nacional das redes pública e privada de ensino representa um novo patamar de cidadania possível, onde saberes afro-brasileiros ou indígenas tradicionais, como a Capoeira, são devidamente considerados.

Detectou-se elementos humanistas, identitários e integradores que estão presentes da cultura da Capoeira, pavimentando uma ponte possível entre a prática da Capoeira e a realização da Educação em Direitos Humanos. Esses elementos estão presentes na musicalidade, corporeidade, ritualidade, oralidade, ancestralidade (ARAÚJO e MACHADO, 2015), entre outros aspectos que a educação na Capoeira abrange. Foram trazidos aspectos humanistas da Cultura Banto, compreendida como aquela cultura africana que deu origem à prática da Capoeira. Viu-se também a diferença entre o ser humano integrado e o ser humano adaptado, conforme Freire (2017) e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995) foi

instrumento de uma análise de que tipos de diferentes inteligências a Capoeira pode desenvolver, para além dos marcos ocidentalistas acerca da concepção de inteligência.

Revisou-se relatórios nacionais e locais acerca das reais condições do sistema socioeducativo da situação dos Direitos Humanos de adolescentes em conflito com a Lei, onde foi observada uma imagem propagada do adolescente em conflito com a lei eminentemente discriminatória, de acordo com campanhas da mídia nacional e outros setores a querer diminuir a maioria penal no país, tentando emplacar um discurso onde o tratamento “benevolente” do adolescente em conflito com a lei é tido como uma das causas dos altos índices de violência no país.

Constatou-se que, ao contrário, a pessoa do sexo masculino na faixa de 10 a 19 anos é uma das principais vítimas de violência letal no país: o Brasil é considerado, de acordo com relatório da UNICEF (UNICEF, 2017) um dos países mais perigosos para a vida de adolescentes. Foram observados nacionalmente os elementos que apontam o processo de cadeia do sistema socioeducativo; a primazia pela medida socioeducativa de privação de liberdade em detrimento das medidas mais brandas; a lógica ainda persistente dos grandes centros de internação em oposição ao princípio do atendimento socioeducativo individualizado, garantido pelo Sinase (Lei 12.594/2012).

No sistema socioeducativo nacional, a evasão dos adolescentes por região é inversamente proporcional à ocorrência de atividades pedagógicas externas. Um dos fatores apontados pelo Professor de Capoeira do Case Jaboatão como aspecto importante da estratégia pedagógica do Case é a constante realização de atividades pedagógicas externas com os adolescentes. Quanto ao sistema socioeducativo de Pernambuco, tem-se que padece do mal da superlotação de maneira generalizada; em 2016 foi, muito infelizmente o campeão nacional em óbitos por razão violenta no sistema socioeducativo, tendo 15 óbitos de adolescentes por conflito nas unidades de internação no período (BRASIL, 2018). A “mortificação do eu”, elaborada por Goffman (1976), como aspecto a acomodar o sujeito privado de liberdade à rotina da instituição total funcionou como mais um aporte teórico de modo a desencorajar a longa permanência de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas (como querem os defensores da redução da maioria penal), devido às consequências duradouras dessa mortificação.

Pôde-se verificar que, no Case Jaboatão, onde desenvolveu-se a pesquisa de campo, 94,5% dos internos são negros e pardos, dado que a profunda a necessidade de se discutir e

realizar os dispositivos do Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010) no que concerne os direitos e garantias que o povo negro e a juventude negra são titulares. No Case Jaboatão, de acordo com a renda familiar informada, percebemos um perfil generalizado de pobreza e baixo poder aquisitivo dos núcleos familiares dos garotos, que em sua maioria, tem origem em bairros metropolitanos com baixo IDH em relação à média local. A alta taxa de reincidência, constatada nos socioeducativos nacional e estadual (de Pernambuco) repete-se no Case Jaboatão e sua ocorrência foi associada à completa ausência de políticas para egressos do sistema socioeducativo.

A Capoeira apresenta, no Case Jaboatão, uma função “angular” na estratégia pedagógica da unidade, cumprindo diversas funções como: mediação de conflitos, minimização de riscos, garantia do direito dos adolescentes ao esporte e à cultura, promoção de educação ambiental, da Educação para os Direitos Humanos, educação física, promoção da saúde dos internos, educação para a diversidade, dentre outras funções.

Aliada à Capoeira, a estratégia pedagógica do Case Jaboatão comporta uma pedagogia da aproximação, que educa a partir de uma relação humanizada de aproximação com o adolescente e para uma pedagogia da responsabilidade, onde o adolescente é estimulado a tornar-se consciente de suas escolhas e as suas boas escolhas são recompensadas. Percebeu-se que o Case Jaboatão e a Escola Frei Jaboatão apostam no liame pedagógica da medida socioeducativa, optando por uma educação para a paz e com isso obtendo resultados positivos na socioeducação dos adolescentes.

No conjunto dos dados empíricos apurados pela pesquisa, concluímos que os adolescentes do Case Jaboatão são incentivados a estudar, a progredir, a se reconhecerem como sujeitos e “protagonistas” de suas vidas e a prática da Capoeira lhes auxilia nesse processo de socioeducação.

Sugere-se que sejam ampliadas as experiências com Capoeira no âmbito do Sistema Socioeducativo, haja vista as vantagens encontradas por esta pesquisa para a socioeducação de adolescentes em conflito com a lei, desde a educação para a responsabilidade social, o bem-estar, a educação cultural, a saúde física e mental e a escolarização do socioeducando proporcionados pela prática. Pensamos que a prática da Capoeira também poderia funcionar como uma linha de ação de caráter pedagógico numa política pública de acompanhamento de egressos do sistema socioeducativo, política pública essa que ainda não existe no estado Pernambuco apesar de se apresentar tão necessária.

Pensamos que o objetivo geral do trabalho foi conquistado, qual seja, desenvolver um estudo em torno da Capoeira, tomando-a enquanto ação pedagógica, na promoção da Educação em Direitos Humanos de adolescentes em situação de privação de liberdade. Para isso, apresentamos sinteticamente a Capoeira enquanto construção histórica, social, política e cultural na sociedade brasileira; levantamos e discutimos aspectos socioeducativos da prática da Capoeira e algumas de suas possíveis conexões com a Educação em Direitos Humanos; Descrevemos as principais problemáticas com relação à garantia de Direitos Humanos de adolescentes em conflito com a lei no país, com especial foco na situação local no Estado de Pernambuco; descrevemos e analisamos a presença da Capoeira como elemento pedagógico do atendimento socioeducativo no Case Jaboatão, dissertando sobre suas funções na instituição e os resultados pedagógicos de sua prática.

Conclui-se que a Capoeira como alternativa pedagógica propicia a transformação do indivíduo em busca de *ser mais*, e esta transformação se dá de dentro para fora do indivíduo. Como disse o poeta José Paulo Paes, “cultura não é aquilo que entra pelos olhos, é aquilo que modifica o olhar”. Pensamos que esta potencial transformação possa colaborar com processos de educação para a sociabilidade e realizar os objetivos da socioeducação de adolescentes em conflito com a lei.

Claro que isso não implica em determinismos com relação aos resultados da prática da Capoeira para diferentes pessoas. Isto nos lembra uma declaração do Professor de Capoeira do Case Jaboatão (PROFESSOR DE CAPOEIRA, 2019), no que ele afirma que a Capoeira é “50%” e os outros “50%” depende do esforço pessoal de cada um, nesse movimento de evoluir na prática da própria Capoeira e de transformações possíveis das subjetividades dos indivíduos.

Aliás, não quisemos propor que a prática da Capoeira seja alguma espécie de “tábua da salvação” para adolescentes em conflito com a lei. Para além dos “50%” da Capoeira e “50%” da intenção do indivíduo, há também uma série de problemas sociais de toda ordem a serem enfrentados por esses adolescentes, que se realizam em suas vidas muito antes do próprio cometimento de atos infracionais e conseqüente privação de liberdade através de medida socioeducativa. Dados enunciados nos Capítulos 5 e 6 atestam a situação de exclusão social e econômica da grande maioria dos adolescentes em conflito com a lei no país.

Em termos de responsabilidades, podemos, com efeito, concluir que, de uma forma geral, o erro do adolescente em conflito com a lei é menos dele do que da sociedade que

falhou em lhe proporcionar condições satisfatórias de cidadania e educação, desde suas comunidades de origem. Vimos no Capítulo 5 que a principal faixa etária privada de liberdade no sistema socioeducativo (15-16 anos) coincide com a faixa etária de maior evasão escolar nacional, o que nos indica uma falha anterior da educação nacional na formação desses adolescentes.

Esse trabalho constitui-se como (mais) uma contribuição científica a reafirmar a essencial importância de saberes tradicionais como o da Capoeira para a realização de uma Educação em Direitos Humanos no nosso país, sendo sua contribuição pedagógica humanista, integradora e identitária, dentre outros aspectos, plenamente verificável, mesmo em contextos educacionais especiais como a privação de liberdade.

REFERÊNCIAS

ABIB, P. R. J. **Capoeira Angola: Cultura Popular e o Jogo dos Saberes na Roda**. Tese (Doutorado). Campinas: UNICAMP/EDUFBA, 2005.

ALUNOS DE CAPOEIRA DO CASE JABOATÃO. Entrevista concedida a Camila Antero de Santana em 29/03/2019, no Centro de Atendimento Socioeducativo de Jaboatão. Jaboatão dos Guararapes, 2019.

ARAÚJO, R. C. MACHADO, S. A. da M. **Capoeira Angola, Corpo e Ancestralidade: por uma Educação Libertadora**. Revista Horizontes, v. 33, n.2, p. 99-112, jul./dez. 2015.

BARROS, S. Revolta dos Mercenários. São Paulo: Itan Obé, 2013. Disponível em: <https://itanobe.com/2013/04/05/revolta-dos-mercenarios/>, acessado em 19 de Maio de 2019.

BASSOUS. D. Din Down Down Capoeira Especial. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=mM1z5bL_4fU&feature=youtu.be, acessado em 27 de Maio de 2019.

BISINOTO, C. et al. **Socioeducação: Origem, significado, e implicações para o atendimento socioeducativo**. Revista Psicologia em Estudo v.20, n.4. Maringá: UEMa, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O processo geral do saber: a educação popular como saber da comunidade**. p. 14-26. In: Educação Popular. São Paulo: Brasiliense, 1997.

BRASIL, República Federativa do. **Decreto 847 de 11 de Outubro de 1890**. Código Penal. Coleção de Leis do Brasil, 1890.

_____. **Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 Jul. 1990.

_____. **Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jan. 2003.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2006.

_____. **Lei 11.645 de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História da Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 Mar. 2008.

_____. **Lei 12.288 de 20 de Julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as leis n.º 7.716 de 5 de Janeiro de 1989, 9.029 de 13 de Abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985 e 10.778 de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

_____. **Lei 12.594 de 18 de Janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jan. 2012.

_____. Ministério dos Direitos Humanos (MDH). **Levantamento Anual Sinase 2016.** Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BROCOS, Modesto. **A Redenção de Cam.**1895. Original de arte, óleo sobre tela, 199 cm x166 cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior. Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Disponível em <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>, acessado em 10 de Maio de 2019.

CAPOEIRA, Nestor. **Capoeira: Pequeno Manual do Jogador.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

CANCELIER, Janete Webler. **A produção de porongos/cuias como uma estratégia para a reprodução social da agricultura familiar no distrito de Arroio do Só, Município de Santa Maria/RS.** Santa Maria: UFSM, 2018.

CAVALCANTI, Airton de Deus Cysneiros. **Estrutura e dinâmica populacional de *Eschweilera Ovata (Cambess.) Miers (Lecythidaceae)* em fragmentos de Mata Atlântica.** Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Panorama Nacional: A execução das medidas socioeducativas de internação.** Brasília: CNJ, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Monitoramento das Medidas Cautelares 60-15 da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) em face das violações de direitos humanos do Sistema Socioeducativo do estado do Ceará.** Brasília: CNDH, 2017.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Relatório da Infância e Juventude - Resolução n.º 67/2011: um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes.** Brasília: CNMP, 2015.

COSTA, N. L. **Capoeira, Política Cultural e Educação.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2013.

COSTA, E. C. P. **Fenomenologia, etnometodologia e epistemologia jurídica: diálogos interdisciplinares.** Revista Eletrônica do Mestrado em Direito da UFAL. v.1, n.1, jul/dez 2010. Disponível em <http://www.seer.ufal.br/index.php/rmdufal/article/view/273>, acesso em 24 de Abril de 2019.

COSTA, S. C. **Brasil, segredo de estado: incursão descontraída pela história do país.** Rio de Janeiro: Record, 2002.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

DO VALE, D.S.; SANTOS, V. S. **Capoeira Angola como vetor para a educação em direitos humanos**. Revista Educação e (trans)formação, v. 01, n.02, Abr. 2016/Out 2016. Garanhuns: UFRPE, 2016.

FERREIRA, L. F. G.; MELO, V. B. A modalidade de educação a distância (EAD) como possibilidade para a educação em direitos humanos. In: FERREIRA, L. F. G.; MELO, V. B. (coord.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para Direitos Humanos**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2014.

FLORES, E. C. Vida que te quero Vida: Direitos Culturais e Saberes Históricos. In: FERREIRA, L. F. G.; MELO, V. B. (coord.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para Direitos Humanos**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FU – KIAU, K. K. B. **A visão Bantu Kôngo da Sacralidade do Mundo Natural**. Salvador: ACBANTU, 2004.

FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO. **Regimento Interno**. Instituído pela Portaria 001/2015 da Funase. Recife: FUNASE, 2015.
_____. Mapa das Unidades Socioeducativas. Disponível em: http://www.funase.pe.gov.br/mapa_unidades.php, acessado em 18 de Abril de 2019. FUNASE, 2019.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARFINKEL, H. **O que é etnometodologia?** Trad. UFJF In: GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodology*. Cap. 1. p. 1-341.. Cambridge: Polity Press, 1996.

GIL, G. Paz no Mundo Camará. Discurso do Ministro Gilberto Gil em conferência na Organização das Nações Unidas, em 19 de Agosto de 2004, em Genebra, Suíça. Disponível em http://www.cultura.gov.br/discursos/-/asset_publisher/DmSRak0YtQfY/content/ministro-da-cultura-gilberto-gil-na-homenagem-a-sergio-vieira-de-mello-36642/10883, acessado em 10 de Maio de 2015.

GODOY SILVEIRA, R. M. Ambiente Escolar e Direitos Humanos. In: FERREIRA, L.; BARBOSA e MELO, V. (coord.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para Direitos Humanos**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2014.

GUESSER, A. H. **A Etnometodologia e a Análise da Conversação e da Fala**. In: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 1, nº 1, agosto/dezembro, p. 149-168. 2003.

GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Org.: Liv Sovik. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

ÍNDIOS NO BRASIL. Série de Documentários. Direção: Camilo Cavalcanti e Adelina Pontual. Urso Filmes, 2017.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL/IPHAN. **Livro de Registro dos Saberes**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília: Ministério da Cultura, 2008.

_____. **Dossiê IPHAN n.º 12: Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira**. Brasília: Ministério da Cultura, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. IBGE Cidades. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/jaboatao-dos-guararapes/panorama> acesso em 8 de Maio de 2019.

INSTITUTO INNOVARE. Case Jaboaão: O modelo brasileiro de ressocialização de menores através de um trabalho de excelência com base na educação. Disponível em: <<https://www.premioinnovare.com.br/praticas/l/case-jaboatao-o-modelo-brasileiro-de-ressocializacao-de-menores-atraves-de-um-trabalho-de-excelencia-com-base-na-educacao-20140529091239418798>>, acessado em 27 de Maio de 2019.

JESUS, L.F. **A Capoeira no período da ditadura militar (1964 – 1985) no contexto de Belo Horizonte – MG: diálogos acerca dos processos de resistência e enquadramento na prática da Capoeiragem**. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

JOGO DE CORPO. Capoeira e Ancestralidade. Co-realização: Cobra Mansa, Matthias Röhrig Assunção e Richard Pakleppa. Apoio: Universidade de Essex/ Arts and Humanities Research Council (AHRC). On land Productions & Manganga Produções. 87 min. 2013.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos da Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à Pesquisa**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

KOHL, H. G. **Gingado na prática pedagógica escolar: expressões lúdicas no *que fazer* da educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACÊDO, S. M. Análise fenomenológica de depoimentos escritos: Apresentando e discutindo uma possibilidade. **Revista Estudos de Psicologia**. São Paulo: PUC-Campinas, v.16, n.1., p 35-44, Janeiro/Abril de 1999.

MACHADO, V. Tradição Oral e Vida Africana e Afro-brasileira. In: SOUZA, F; LIMA, M. N. **Literatura Afro-brasileira**. Salvador: CEAO, 2006.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. Revista do PPGA/UEB/UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.
_____. **A Crítica da Razão Negra**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MEIRELLES, V. Combate Naval do Riachuelo. 1883. Original de arte, óleo sobre tela, 8,2 m x 4,2 m. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro.

MESTRE BIMBA, A Capoeira Iluminada. Direção: Luiz Fernando Goulart. 78 min. 2007. disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=G8Tn4Ls_TYI>, acessado em 15 de Abril de 2019.

MUNANGA, K. **Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil**: fundamentos antropológicos. Revista USP, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dezembro/ fevereiro 2005-2006.

MYERS, G. Análise da Conversação e da Fala. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (coord.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: Um Manual Prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

O GLOBO. **Colapso no Sistema Socioeducativo**: taxa de mortes de adolescentes infratores nos abrigos de todo o país já supera a dos presídios. Publicado em 23/08/2018, disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniaio/o-colapso-do-sistema-socioeducativo-23002635>> Acesso em 19 de Outubro de 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 de Dezembro de 1948.

PASTINHA, V. F. **Capoeira Angola**. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988.

PAIM, M. C. C.; PEREIRA, E. F. **Fatores motivacionais dos adolescentes para a prática de Capoeira na escola**. Revista Motriz, v. 10, n.3, p.159 -166, set- dez. Rio Claro: UNESP, 2004.

PEQUENO, M. **O Sujeito dos Direitos Humanos**. in: Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia. João Pessoa: EDUFPB, 2010.

PEREIRA, J. **O Impiedoso Destino dos Africanos Escravizados**. Blog Umbanda EAD. Disponível em: <<https://umbandaead.blog.br/2016/09/08/o-impiedoso-destino-dos-africanos-escravizados/>>. |Acesso em 11 de Jul. de 2018.

PERNAMBUCO. Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura. **Relatório Temático: Uma Análise Sobre as Unidades de Atendimento Socioeducativo de Medidas de Internação Provisória**. Recife: CEPE – Companhia Editora de Pernambuco, 2015.

PIRES, A. L. C. S. **Movimentos da Cultura Afro-brasileira**: a formação histórica da Capoeira contemporânea 1890-1950. Tese de Doutorado (Doutorado em História da Universidade Estadual de Campinas) Campinas: UNICAMP, 2001.

PROFESSOR DE CAPOEIRA. Entrevista concedida a Camila Antero de Santana em 04/02/2019, no Centro de Atendimento Socioeducativo de Jaboatão. Jaboatão dos Guararapes, 2019.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Disponível em http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_udh/22719, acesso em 19 de Abril de 2019.

QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

REDE BRASIL ATUAL. Sistema Socioeducativo depende de toda a sociedade para funcionar **Rede Brasil Atual**. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2013/06/sistema-socioeducativo-para-adolescentes-depende-do-conjunto-da-sociedade-para-funcionar-7692.html>. Acesso em 19 de Out. de 2018.

REGO, W. **Capoeira Angola**. Ensaio socio-etnográfico. Salvador: Editora Itapoan, 1968.

REIS, A. L. T. **Educação física & Capoeira**: saúde e qualidade de vida. Brasília: Thesaurus, 2001.

REIS, M. C.; SILVA, A. M. M. **A lei 10.639/2003 nas escolas pernambucanas**: políticas e práticas curriculares para sua implementação. Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis: UFSC, 2015.

REVEL, J. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ROCHA, S. P. Imagens (Des) cobertas sobre população negra, povos indígenas e mulheres nos livros didáticos. In: FERREIRA, L.; BARBOSA e MELO, V. (coord.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para Direitos Humanos**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2014.

ROCHA, S.; SILVA, J. A. N. À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 5, n. 11, p. 55-82, out. 2013. ISSN 2177-2770. Disponível em:

<<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/189>>. Acesso em: 09 abr. 2019.

RUGENDAS, J. M. San Salvador. 1827. Original de arte, aquarela e litografia sobre papel, 35,1 cm x 52,1 cm. Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, São Paulo.

SALLES, R. **Guerra do Paraguai: escravidão e cidadania na formação do exército**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANTANA, C.A. **Capoeira e Estado Brasileiro: Uma análise jurídico-sociológica da profissionalização da prática**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Direito/Universidade Federal da Bahia). Salvador: UFBA, 2014.

SANTOS, F. M. C. **Direitos Humanos e a prática educativa tradicional da Capoeira Angola**. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife: UFRPE, 2017.

SÃO BERNARDO, S. **Kalunga e o Direito: A emergência de um direito inspirado na ética afro-brasileira**. 2017. Disponível em: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2017/01/18/kalunga-e-o-direito-emergencia-de-um-direito-inspirado-na-etica-afro-brasileira/>>. Acesso em 10 de Jul. de 2018.

SILVA, C. F. **O Humanismo perdido e a contribuição da Cultura Bantu**. Revista Ensaios Filosóficos, Volume XV, Julho de 2017. Disponível em: <http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo15/01_SILVA_Ensaio_Filosoficos_Volume_XV.pdf>. Acesso em 10 de Jul. de 2018.

SILVA, R. D. S. **Jornalismo policial sem violação dos direitos humanos**. Edição n.º 879 do Observatório da Imprensa. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/jornalismo-policial-sem-violacao-dos-direitos-humanos/>>. Acesso em 19 de Out. de 2018.

SOARES, C.E.L. **A Capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)**. 2ª ed. Campinas, Editora da UNICAMP, 2004.

STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z. **Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana**. Revista Lusófona da Educação, n.º 24, 2013.

SUSIPE, Superintendência do Sistema Penitenciário do Pará. **Capoeira é utilizada como terapia para mulheres presas no Pará**. Matéria jornalística de 17/07/2017. Disponível em <http://www.susipe.pa.gov.br/noticias/capoeira-%C3%A9-utilizada-como-terapia-com-mulheres-presas-no-par%C3%A1>, acessado em 27 de Maio de 2019.

TORAL, A. A. **A participação dos negros escravos na Guerra do Paraguai**. Estudos Avançados, vol. 9, n.º 24, São Paulo, 1995. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000200015>, acessado em 20 de Maio de 2019.

TRILLA, J. **Profissão**: educador social. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TUVILLA RAYO, J. **Educação em Direitos Humanos**: rumo a uma perspectiva global. Porto Alegre: Artmed, 2004.

UNICEF. *A Familiar Face: Violence in the lives of children and adolescents*. Nova Iorque, 2017.

UNICEF BRASIL. **Porque a redução da maioria penal não é a solução para a violência**. 1Min e 15 segs. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PEB78r7mu2>>. Publicado em 26 de Junho de 2015. Acesso em 1º de Outubro de 2018.

UNESCO. **O que é o PEA – Programa de Escolas Associadas**. Disponível em: <<http://www.peaunesco.com.br/oqueeoepa.htm>>, acessado em 27 de Maio de 2019.

ZAFFARONI, R..E. **La Historia de Los Derechos Humanos en America Latina**. In: OLGUIN, L. (coord.) *Educación y Derechos Humanos: Una discusión interdisciplinaria*. Pgs. 21 – 80. Buenos Aires: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1989.

ZERO HORA. **O mito do busto secador no Marcílio Dias**. Publicado em 02/07/2008, disponível em < <http://www.clicrbs.com.br/eleicoes2008/jsp/default.jsp?uf=1&local=1&action=noticias&id=2019597§ion=Not%Edcias>>, acessado em 19 de Outubro de 2018.

APÊNDICE A

Roteiros de entrevistas

A) Entrevista Semi-Estruturada: Professor de Capoeira do Case Jaboatão

O PROFESSOR DE CAPOEIRA

1. Poderia falar um pouco sobre a sua trajetória na capoeira?
2. Fale um pouco sobre o início das aulas de capoeira aqui na instituição? (a introdução, as motivações iniciais, as perspectivas e desafios presentes, a receptividade da instituição, etc.)

A CAPOEIRA E A INSTITUIÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

3. Qual a sua visão sobre os adolescentes que estão nesta instituição?
4. Em que medida a prática das aulas de capoeira tem impactado nesta instituição? Que exemplos você poderia citar?
5. Você tem identificado alguma transformação na instituição através das aulas de capoeira? Poderia indicar alguns exemplos?
6. A capoeira participa, enquanto atividade pedagógica, do processo de planejamento e avaliação em conjunto com outras atividades oferecidas?
7. Como são organizadas as aulas para os adolescentes que estão em situação de privação de liberdade?
8. Sobre alguns sinais de violência na instituição, a capoeira tem tido algum impacto na intensidade desses sinais?

OS ADOLESCENTES E A CAPOEIRA NA INSTITUIÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

9. Sobre a prática das aulas de capoeira com os adolescentes da instituição, o que você poderia destacar como impactos, benefícios, contribuições para o desenvolvimento de uma identidade social humanista, transformações na visão sobre eles mesmos, sobre a instituição, sobre a sociedade, etc.?
10. As aulas de capoeira estão contribuindo ou podem vir a contribuir na reintegração comunitária dos adolescentes após o cumprimento da medida socioeducativa? De que forma isto está ocorrendo?

11. Considerando que a capoeira envolve a liberdade do corpo, que impactos subjetivos a privação de liberdade acarreta para os adolescentes internos e como a capoeira lida com isso?

A CAPOEIRA E OS DIREITOS HUMANOS

12. Dentro do contexto da privação de liberdade, as aulas de capoeira contribuem para a garantia dos Direitos Humanos junto aos adolescentes?
13. Sendo a atividade da capoeira realizada em forma de aulas na instituição, demonstrando o interesse pelo seu papel educativo, esta atividade pode ser considerada também como uma experiência em educação em direitos humanos?
14. Em sua opinião, que desafios e perspectivas estão presentes no trabalho de educador social em uma instituição de privação de liberdade?

B) Entrevista semiestruturada: Diretor do CASE Jaboatão

SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

1. Quando o senhor assumiu a direção desta instituição?
2. A partir da sua experiência, que desafios e perspectivas envolvem um trabalho como esse?
3. O que o levou a estar neste trabalho pedagógico no âmbito do sistema socioeducativo?
4. O senhor poderia falar um pouco sobre o reconhecimento da escola pela UNESCO?
5. Como a instituição se situa dentro da política de atendimento a adolescentes em situação de privação de liberdade no Estado de Pernambuco?
6. Em sua opinião, que desafios e perspectivas estão presentes no sistema socioeducativo no Estado de Pernambuco

ATIVIDADES PEDAGÓGICO-CULTURAIS

6. Que atividades pedagógicas e culturais são desenvolvidas atualmente na instituição?
7. De que forma instituição acompanha estas atividades?
8. De que forma elas são organizadas, planejadas?
9. As atividades pedagógicas da instituição são avaliadas de forma conjunta e integrada, por uma equipe técnica (incluindo os professores)?

10. Que desafios e perspectivas, em sua opinião, estão presentes nas atividades pedagógicas?

ADOLESCENTES

11. O Sr. poderia falar um pouco em torno do perfil social dos adolescentes que ingressam nessa instituição? (idade, raça, opção sexual, classe social, ato infracional cometido, estrutura familiar...)?
12. De que forma os adolescentes iniciam a participação nas atividades? (vagas, critérios, quantos participam, etc.)
13. Há atividades pedagógicas que são mais preferidas pelos adolescentes? Por que?
14. Em que medida as atividades estão contribuindo para a ressocialização comunitária dos adolescentes?

AULAS DE CAPOEIRA

14. Do ponto de vista pedagógico, qual a sua visão em torno da prática da aula de capoeira na instituição?
15. Para além da capoeira, existem outras atividades culturais advindas da cultura afro-brasileira ou indígena na instituição?
16. Em que medida a capoeira contribui ou pode contribuir para o desenvolvimento integral do adolescente privado de liberdade? Se sim, como?
17. Que impactos (positivos ou negativos) o sr. observa que a prática da capoeira traz para a instituição e para os adolescentes?

C) Entrevista semiestruturada (grupo focal): adolescentes internos no CASE Jaboatão alunos de Capoeira

VIDA E CAPOEIRA

1. O que vem em sua cabeça sobre capoeira?
2. Antes de estar aqui no CASE, você conhecia, ou treinava capoeira? Você poderia contar um pouco sobre esta experiência?
3. Sua família conhece a capoeira? Você tem algum amigo ou parente que é da capoeira?
4. Tem alguma capoeira no seu bairro, perto da sua casa?

CAPOEIRA NO CASE

5. Quais outras atividades que você gosta de participar aqui no CASE?
6. Há quanto tempo você participa das atividades de aulas de capoeira aqui no CASE?
7. Há algo que você gosta na capoeira? O que por exemplo?
8. Tem alguma atividade que você não gosta de ir? Por que?
9. Quais são as músicas que vocês cantam na capoeira?
10. Dessas músicas, há alguma que você mais gosta? Por que?
11. Você tem algum interesse pelos instrumentos usados nas aulas de capoeira? Qual? Você já trocou? Como foi a experiência?
12. Você aprendeu alguma coisa interessante na capoeira? Gostaria de mostrar?
13. Depois que você sair do CASE, você quer continuar treinando a capoeira?

APÊNDICE B

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

(No caso do menor de idade)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “CAPOEIRA NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: A IMPORTÂNCIA DA CULTURA DE MATRIZ AFRICANA NAS INSTITUIÇÕES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE PARA ADOLESCENTES” que está sendo desenvolvida por **CAMILA ANTERO DE SANTANA**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos do CCHLA/UFPB, sob orientação do Prof.º **ALEXANDRE MAGNO TAVARES DA SILVA**.

O objetivo desta pesquisa é desenvolver um estudo em torno da prática da capoeira, tomando-a enquanto ação pedagógica na promoção da educação em direitos humanos junto a adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas em instituições de privação de liberdade.

Justifica-se o presente estudo por se tratar da capoeira como possibilidade de educação em direitos humanos no contexto da privação de liberdade de adolescentes e da realização do direito humano à educação do sistema socioeducativo. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a hipótese de que a capoeira contribui para o desenvolvimento integral do praticante. Para este estudo adotaremos o seguinte procedimento: entrevista de grupo focal (entrevista em grupo).

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo classifica. Essa pesquisa apresenta riscos mínimos de interferir no bem-estar psicológico/social dos sujeitos entrevistados. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por

um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Vale ressaltar que durante todas as etapas da presente pesquisa serão cumpridas todas as determinações constantes da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos, justificativa, risco e benefício do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento assinado por mim e pelo pesquisador responsável, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jaboatão dos Guararapes/PE, ____ de _____ de 2019 .

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisadora responsável pela pesquisa: Camila Antero de Santana

Fone: (81) 9.95732524 / (81) 9.96565479

Endereço: Rua Joaquim Borba Filho, 318, Jardim São Paulo, João Pessoa-PB CEP

Email: antero.cs@gmail.com

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade

Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

Observação: Quando o Termo de Assentimento tiver mais de duas folhas, a(s) primeira(s) deve(m) ser rubricada(s), e a última assinada.

OBSERVAÇÃO: No caso do pesquisado ser analfabeto, deverá ser colocado o quadrículo para colocação da impressão datiloscópica, assim como deverá ser inserido o espaço para colocação da assinatura de uma testemunha.

Pesquisador responsável

Testemunha

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

O(A) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **CAPOEIRA NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: A IMPORTÂNCIA DA CULTURA DE MATRIZ AFRICANA NAS INSTITUIÇÕES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE PARA ADOLESCENTES**, desenvolvida por CAMILA ANTERO DE SANTANA, aluna regularmente matriculada no Mestrado do Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos do CCHLA/UFPB, sob a orientação do Prof.º ALEXANDRE MAGNO TAVARES DA SILVA.

O objetivo desta pesquisa é desenvolver um estudo em torno da prática da capoeira, tomando-a enquanto ação pedagógica na promoção da educação em direitos humanos junto a adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas em instituições de privação de liberdade.

Justifica-se o presente estudo por se tratar da capoeira como possibilidade de educação em direitos humanos no contexto da privação de liberdade de adolescentes e da realização do direito humano à educação do sistema socioeducativo. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a hipótese de que a capoeira contribui para o desenvolvimento integral do praticante. Para este estudo adotaremos o seguinte procedimento:

A participação do(a) Sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

Jaboatão dos Guararapes/PE, ____ de _____ de 2019.

CAMILA ANTERO DE SANTANA
Pesquisadora responsável

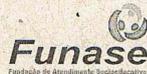
Participante da pesquisa

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:
Pesquisadora responsável pela pesquisa: Camila Antero de Santana
Fone: (81) 9.95732524 / (81) 9.96565479
Endereço: Rua Joaquim Borba Filho, 318, Jardim São Paulo, João Pessoa-PB CEP
Email: antero.cs@gmail.com
E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791
Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

Observação: Caso o TCLE tiver mais de uma página, as primeiras páginas devem ser rubricadas pelo pesquisador responsável e pelo participante da pesquisa.

ANEXO A

Termo de Anuência



CASE JABOATÃO DOS GUARARAPES
 Rua Pititinga S/N - Vista Alegre - Jaboatão dos Guararapes - CEP 54.080-100
 Telefone: 3184 - 2439/2440 - case.jaboatao@funase.pe.gov.br

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada “CAPOEIRA NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO”, a ser desenvolvida pela aluna **CAMILA ANTERO DE SANTANA**, do curso de Mestrado em Direitos Humanos, Políticas Públicas e Cidadania do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA/UFPB, sob orientação do Prof.º **ALEXANDRE MAGNO TAVARES DA SILVA**, nesta instituição.

Esta instituição, o Centro de Atendimento Socioeducativo de Jaboatão dos Guararapes (CASE Jaboatão) está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, da Certidão de Aprovação do presente projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Tudo como preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Recife, 25 de Junho de 2018.

Mozat Lourenço da Silva
 CPF: 475.671.044/15
 CNPJ: 11.722.741/0001-00

Mozat Lourenço da Silva
 Coordenador Geral
 FUNASE CASE Jaboatão
 Real. 97713



Fundação de Atendimento Socioeducativo-FUNASE

Av. Conselheiro Rosa e Silva, 773 - Afifos/Recife/PE - CEP: 52.050-225
 Fone: (81) 3184-5400 - FAX: (81) 3184-5413
 E-mail: funase@funase.pe.gov.br
 CNPJ: 11.722.741/0001-00

ANEXO B

Parecer de aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa – CEP

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CAPOEIRA NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: A IMPORTÂNCIA DA CULTURA DE MATRIZ AFRICANA NAS INSTITUIÇÕES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE PARA ADOLESCENTES.

Pesquisador: CAMILA ANTERO DE SANTANA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 92650218.6.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.924.911

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa é oriundo do Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas Letra e Artes da UFPB, da aluna CAMILA ANTERO DE SANTANA, sob orientação do professor ALEXANDRE MAGNO TAVARES DA SILVA. A metodologia empregada utilizará apenas entrevistas em relação aos sujeitos/pessoas humanas na pesquisa. Serão entrevistados 01 (hum) profissional técnico atuante no sistema socioeducativo; 2 (dois) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa privados de liberdade; 2 (dois) mestres de capoeira para responder à questão da pesquisa. Ao todo, cinco sujeitos a serem entrevistados. A unidade de análise será uma instituição de privação de liberdade para adolescentes denominada Centro de Atendimento Socioeducativo de Jaboatão dos Guararapes/PE.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo desta pesquisa é desenvolver um estudo em torno da prática da capoeira, tomando-a enquanto ação pedagógica na promoção da educação em direitos humanos junto a adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas em instituições de privação de liberdade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram devidamente avaliados no presente projeto de pesquisa.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.924.911

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e encontra-se muito bem estruturada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram observados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há. Sou favorável à realização da presente pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------|-----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1132728.pdf | 20/08/2018 19:24:59 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.docx | 20/08/2018 19:20:36 | CAMILA ANTERO DE SANTANA | Aceito |
| Outros | Instrumentos.pdf | 28/06/2018 12:55:57 | CAMILA ANTERO DE SANTANA | Aceito |
| Outros | declaracaoPPGDH.pdf | 28/06/2018 12:54:26 | CAMILA ANTERO DE SANTANA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projetodetalhado.pdf | 28/06/2018 12:52:21 | CAMILA ANTERO DE SANTANA | Aceito |
| Orçamento | Orcamento.pdf | 28/06/2018 12:51:33 | CAMILA ANTERO DE SANTANA | Aceito |
| Declaração de Instituição e | TERMODEANUENCIA.pdf | 28/06/2018 12:50:44 | CAMILA ANTERO DE SANTANA | Aceito |

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.924.911

| | | | | |
|----------------|-----------------------|------------------------|-----------------------------|--------|
| Infraestrutura | TERMODEANUENCIA.pdf | 28/06/2018 12:50:44 | CAMILA ANTERO DE SANTANA | Aceito |
| Cronograma | Cronograma.pdf | 28/06/2018 12:50:18 | CAMILA ANTERO DE SANTANA | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaderostoCCHLA.pdf | 28/06/2018 12:45:01 | CAMILA ANTERO DE SANTANA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 28 de Setembro de 2018

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br