

A EDUCAÇÃO POPULAR EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: A ARTE-EDUCAÇÃO NA FUNDAÇÃO CASA

CARREIRA, Denise*

ANDRADE, Leila**

RESUMO

É possível construir e desenvolver uma Educação Popular transformadora em contextos de privação de liberdade? Quais são os limites, os desafios e as possibilidades dessas experiências no Brasil, em uma sociedade profundamente desigual que prega o confinamento de seres humanos e o encarceramento em massa como resposta prioritária ao delito? Com base na experiência de arte-educação desenvolvida pela organização não governamental Ação Educativa na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativa ao Adolescente (Casa), instituição do governo do estado de São Paulo responsável por aplicar medidas socioeducativas junto aos(às) adolescentes em conflito com a lei, este artigo aborda o paradoxo: a emancipação dos sujeitos buscada pela Educação Popular em instituições totais. Referenciadas nas definições de Goffman (1987) e Foucault (1987), instituições caracterizadas pela privação de liberdade, pela pedagogia da obediência, pelo adestramento dos corpos e por violações permanentes, sistêmicas e cotidianas dos direitos humanos. Conclui-se que a educação popular tem uma tarefa que ultrapassa o lugar comumente conferido à educação nesses espaços - o de preparar os indivíduos para “o retorno à sociedade” – para se configurar como parte dos processos de resistência, reexistência (SOUZA, 2011) e quilombagem (MOURA, 1992) dos sujeitos privados de liberdade no cotidiano dessas instituições.

Palavras-chave: Privação de liberdade. Medidas socioeducativas. Educação Popular. Arte-educação. Direitos Humanos.

*Denise Carreira é educadora popular e jornalista, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Feminista, foi coordenadora da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Relatora Nacional de Educação pela Plataforma Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (DhESCA) Brasil. Atualmente integra a coordenação-executiva da Ação Educativa e coordena a unidade Diversidade, Raça e Participação da instituição.

**Leila Andrade é especialista em História e Educação pela Universidade Estadual de Londrina e sistematizou a experiência de formação de arte educadores do Projeto Arte na Casa.

POPULAR EDUCATION IN CONTEXTS OF DEPRIVATION OF LIBERTY: THE ART-EDUCATION PROJECT AT CASA FOUNDATION

CARREIRA, Denise*

ANDRADE, Leila**

ABSTRACT

Would it be possible, in contexts of privation of liberty, to construct and to develop a popular, transforming education? What are the limits, the challenges and the possibilities of these experiences in Brazil, in a society profoundly unequal, which preaches the confinement of human beings, mass incarceration, as a main response do theft offense? Based on the art-education experience developed by the NGO Ação Educativa (Educative Action) at Casa (Fundação Centro de Atendimento Socioeducativa ao Adolescente / Foundation Center for Socioeducational Assistance to Adolescents), a public institution in São Paulo (Brazil) responsible for applying socio-educational measures to adolescents in conflict with the law, this article discusses the paradox: the emancipation of individuals sought by popular education in situations characterized by deprivation of liberty, pedagogy of obedience, the restriction of bodies, and the permanent, systemic and daily violations of human rights.

Keywords: *Deprivation of liberty. Socio-educational measures. Popular Educational. Art-Education. Human Rights.*

* Denise Carreira is a popular educator and journalist, Master's and Doctor's Degree in Education by the São Paulo University. She is a feminist, former coordinator of the Campanha Nacional pelo Direito à Educação (National Campaign for the Right do Education) and former National Rapporteur od Education by the DHESCA Platform. Currently she is a member of the executive coordination of Ação Educativa, and coordinates the unit Diversidade, Raça e Participação (Diversity, Race and Participation) of the same institution.

** Leila Andrade is a specialist in History of Education by the State University of Londrina; she systematized the experience of formation of art educators in Casa's Projeto Arte (Art Project).

1 INTRODUÇÃO

É possível ser sujeito de algo em instituições de privação de liberdade? Como construir e desenvolver uma Educação Popular transformadora nesses contextos? Quais são os limites, os desafios e as possibilidades dessas experiências no Brasil, em uma sociedade profundamente desigual que prega o confinamento de seres humanos e o encarceramento em massa como resposta prioritária ao delito?

Com base na experiência de arte-educação desenvolvida pela organização não governamental Ação Educativa na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativa ao Adolescente (Casa), instituição do governo do estado de São Paulo responsável por aplicar medidas socioeducativas junto aos(às) adolescentes em conflito com a lei, este artigo aborda o paradoxo: a emancipação dos sujeitos buscada pela Educação Popular em realidades caracterizadas pela privação de liberdade, pela pedagogia da obediência, pelo adestramento dos corpos e por violações permanentes, sistêmicas e cotidianas dos direitos humanos.

O artigo está dividido em quatro partes: a exposição do contexto da privação da liberdade no Brasil e, em especial, as medidas socioeducativas destinada a adolescentes em conflito com a lei; os referenciais teóricos desta reflexão; a apresentação do projeto Arte na Casa, desenvolvido pela Ação Educativa na Fundação Casa, particularmente, a sistematização da experiência de formação de arte educadores(as) do Projeto; e a discussão de questões e provocações para a Educação Popular em instituições de privação de liberdade.

2 O CONTEXTO: A PRIVAÇÃO DA LIBERDADE NO BRASIL

Estima-se que mais de 30 milhões de pessoas no mundo estejam privadas de sua liberdade, com as maiores populações se concentrando nos Estados Unidos (2,2 milhões), na China (1,6 milhões), na Rússia (673,8 mil) e no Brasil. Em 2015, segundo dados do Ministério da Justiça, o Brasil apresentava mais de 600 mil pessoas encarceradas no sistema prisional e 23 mil adolescentes privados de liberdade em instituições responsáveis por medidas socioeducativas.

A crescente ampliação do confinamento de seres humanos no país, que registrou um aumento de 80% entre 2004 e 2014, tem como principal alvo adolescentes e jovens negros

advindos de setores populares. Registra-se também, mesmo com uma participação inferior a 6% da população de pessoas privadas de liberdade, o crescimento acelerado nas últimas décadas da presença de mulheres, fenômeno vinculado a maior participação feminina no tráfico de drogas, principalmente na condição de “aviãozinhos”ⁱ.

No Brasil, esse forte investimento no confinamento vem sendo justificado como resposta ao crescimento do crime organizado, sobretudo do narcotráfico, e de conflitos sociais e interpessoais, em sua gigantesca parte decorrentes das perversas desigualdades que impactam o acesso a direitos básicos no país.

Em 2013, o Grupo de Trabalho das Nações Unidas sobre Detenção Arbitráriaⁱⁱ, em visita ao Brasil, criticou o uso excessivo da privação da liberdade como recurso primeiro de punição a crimes, identificando um tratamento desigual do Sistema de Justiça contra populações negras e pobres. Registra-se que esta desigualdade se associa ao fenômeno do chamado genocídio da juventude negraⁱⁱⁱ e ao viés racista da violência policial, denunciado insistentemente pelo movimento negro brasileiro.

Apesar de partirem de concepções, propósitos e marcos normativos distintos, na prática, o sistema de medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei e o sistema prisional no Brasil possuem muitas similaridades, sobretudo em relação à seletividade racial e ao seu persistente caráter violador de direitos, constituindo-se muitas vezes como um *continuum* na vida de muitos adolescentes, jovens e adultos em conflito com a lei. Nos jogos de poder desigual que ocorrem nas fronteiras incertas entre o informal, ilegal e ilícito na sociedade brasileira (TELLES, 2010), manter-se estritamente dentro da lei é quase um privilégio, algo não acessível a todos.

2.1 As medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei

As medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei estão estabelecidas no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990). Ele rompe com a concepção de menor infrator do Código de Menores (1979) e traduz para a realidade brasileira os pressupostos contidos na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989).

Segundo o ECA, as medidas socioeducativas devem dar condições aos(às) adolescentes de ressignificação do ato infracional cometido e das suas trajetórias, assim como a construção de um novo projeto de vida. Dessa forma, como observado por Carmem Craydi

e Liana Gonçalves (2005), o ECA confere um lugar central à educação na aplicação de medidas judiciais para adolescentes que cometeram atos infracionais, indo muito além da escolarização.

Por meio da lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, é função do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) articular os sistemas de ensino, de justiça, de segurança Pública, o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema Único da Assistência Social (SUAS), além das políticas de cultura, esporte e trabalho, visando o atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

O SINASE prevê que as medidas socioeducativas possam ser executadas em meio aberto – Liberdade Assistida (LA) ou Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) – ou em meio fechado (semiliberdade e internação), sendo os municípios responsáveis pelas medidas em meio aberto e os estados, pelas medidas em meio fechado. À União cabe fixar diretrizes sobre a organização, funcionamento e programas de atendimento das unidades e as normas de referência destinadas ao cumprimento dessas medidas.

Visando estabelecer uma normativa que fortaleça o lugar da educação no SINASE, o Conselho Nacional de Educação deu início em 2012 à construção das Diretrizes Nacionais para a educação escolar dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo. Ainda não homologadas pelo Ministério da Educação, as diretrizes precisam as condições do atendimento educacional que estão destinadas a garantir a esses adolescentes o direito ao acesso escolar qualificado, à permanência, ao acompanhamento e à progressão, ao atendimento socioeducativo e à ação pedagógica curricular adequada à medida socioeducativa.

Esse avanço normativo das últimas décadas se deu em meio ao recorrente ataque ao ECA por grupos contrários às agendas de direitos humanos, com apoio de determinados setores da mídia. Grupos que defendem, além da redução da maioria penal, o aumento do encarceramento e o recrudescimento das políticas de segurança pública, muitas vezes sendo coniventes com o aumento da violência policial.

Quanto ao perfil dos adolescentes em conflito com a lei, a Nota Técnica do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA, 2015) revela que 95% dos adolescentes eram do sexo masculino, cerca de 60% tinham idade entre 16 e 18 anos, 60% dos adolescentes

privados de liberdade eram negros, 51% não frequentavam a escola, 49% não trabalhavam quando cometeram o delito e 66% viviam em famílias consideradas extremamente pobres.

Em 2013, somente 12% desses adolescentes estiveram envolvidos em delitos graves (8,39% em homicídios, 1,95% em latrocínios, 1,3% em lesão corporal e 1,05% em estupros) que justificariam o confinamento, segundo a legislação atual. Ao contrário do estabelecido pelo ECA, identifica-se que o Poder Judiciário tem optado prioritariamente por medidas mais severas de internação mesmo em casos de delitos que não se configuram como graves. A mesma Nota Técnica do IPEA chama a atenção para as características comuns existentes entre o sistema prisional e o sistema de medidas socioeducativas no país: a seletividade racial, a massificação do encarceramento, a superlotação, os assassinatos dentro das unidades e os inúmeros relatos de tortura.

A Comissão de Infância e Juventude do Conselho Nacional do Ministério Público divulgou, em 2013, o relatório “Um olhar mais atento às unidades de internação e de semiliberdade para adolescentes”, que também vem ressaltar de forma assustadora o quadro de superlotação de unidades de internação de adolescentes em 16 estados. Em alguns desses estados, a superlotação chegou a 300% superior à capacidade de atendimento.

A maior parte dos estabelecimentos não separava os internos provisórios dos definitivos, nem os adolescentes por idade, por compleição física e pelo tipo de infração cometida, como estabelece o ECA. O relatório informa ainda que, entre março de 2012 e março de 2013, registrou-se a fuga de 1.560 adolescentes, número correspondente a 8,48% do total de internos no país. Destaca também a ausência ou presença insuficiente do Ministério Público ou da Defensoria Pública na assistência jurídica aos adolescentes.

2.2 A Fundação Casa

Criada em 2005, a Fundação Casa nasceu como resposta à notificação da Comissão Interamericana de Direitos Humanos ao Estado brasileiro decorrente de inúmeras denúncias feitas por organizações de sociedade civil sobre a violação sistemática dos direitos de adolescentes confinados na então Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), vinculada ao Governo Estadual de São Paulo.

A nova instituição surgiu com o principal desafio de adequar o modelo de atendimento a adolescentes e jovens com idade entre 12 e 21 anos incompletos em regimes de internação e

de semiliberdade às normativas internacionais e nacionais de defesa e promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes, em especial, ao estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Entre as principais medidas tomadas na época, destacaram-se o investimento em um processo de descentralização do atendimento, com a criação de 59 pequenas unidades com capacidade de atendimento de até 50 adolescentes; formação de agentes socioeducativos; ampliação de equipes multidisciplinares; organização do atendimento escolar com professores da rede estadual de ensino e estabelecimento de parcerias com organizações da sociedade civil, visando quebrar o isolamento social da instituição.

Uma das medidas mais polêmicas foi a demissão indiscriminada de 1.761 funcionários da antiga FEBEM em fevereiro de 2005. Na época, a decisão foi justificada pelo governo estadual como necessária para a eliminação de uma cultura institucional caracterizada por maus-tratos e torturas aos adolescentes. Dois anos depois, a Justiça de Trabalho deu ganho de causa aos funcionários, anulando a exoneração e exigindo a reintegração e o pagamento de salários atrasados e de indenizações por danos morais. Essa situação gerou uma série de problemas, com desdobramentos institucionais até os dias atuais.

Com cerca de dez mil adolescentes internados, o dobro dos adolescentes atendidos pela antiga FEBEM, a Fundação Casa assiste nos últimos anos ao crescimento do número de rebeliões e fugas, de denúncias de tortura e maus-tratos, do aumento da superlotação das unidades e da intensificação de problemas decorrentes de falta de funcionários.

Entidades de direitos das crianças e dos adolescentes, associações de mães e familiares de adolescentes e organizações de direitos humanos, como a Ação Educativa^{iv}, vêm buscando atuar de forma articulada na denúncia desses casos, questionando o modelo de atendimento e a atuação pró-confinamento de grande parte do Poder Judiciário, pressionando por mais controle social e transparência e demandando a instalação urgente do Comitê de Prevenção e Combate à Tortura do Estado de São Paulo.

O Comitê é instância prevista na lei 12.842, de 10 de julho de 2013^v, que estabelece também o Comitê Nacional e o Mecanismo de Prevenção e Combate à Tortura. Sua atuação tem como foco a intervenção e o monitoramento permanente sobre casos de tortura junto a prisões, instituições de medidas socioeducativas, hospitais psiquiátricos, asilos para idosos e

centros de detenção militar, entre outras instituições totais, como definidas para Goffman (1987) e Foucault (1987).

3 REFERENCIAIS TEÓRICOS: É POSSÍVEL SER SUJEITO NESSES ESPAÇOS?

Apesar dos esforços de mudança institucional empregados na última década, consideramos que, na prática, a Fundação Casa ainda opera como uma instituição total^{vi}. Erving Goffman (1987) definiu as instituições totais como estabelecimentos fechados que funcionam em regime de internação; locais nos quais um grupo relativamente numeroso de pessoas vive em tempo integral, funcionando como residência, trabalho, lazer e espaço de alguma atividade específica, que pode ser terapêutica, correcional, educativa, etc. Normalmente há uma equipe que realiza o rigoroso gerenciamento administrativo formal da vida na instituição, responsável pela imposição a todos das obrigações e das regras.

Segundo Goffman (1987), em tais instituições, o processo de “mortificação do eu” é levado às últimas consequências. Para isso, as pessoas internadas são submetidas a perdas frequentes, como a “perda do equipamento de identidade”, que compreende a perda do nome, dos bens, do controle sobre seu corpo, da sua aparência, da privacidade, das possibilidades de interação social, entre outros.

Esse conjunto de perdas é sempre mediado por ações verticalizadas, intimidatórias, fortemente hierarquizadas, disciplinadoras e violadoras de direitos. A ordem disciplinar organiza a vida em tais locais, mediadas por punições ou prêmios, conforme o cumprimento das regras e rotinas. A garantia de direitos humanos básicos, como a condições de saúde e de higiene à escolarização, é assumida como privilégio e utilizada como moeda de troca na relação disciplinar (CARREIRA; CARNEIRO, 2009).

Sem negar a nítida distinção entre opressores e oprimidos, Goffman abordou em sua obra a existência nessas instituições de resistências sutis e explícitas, da vigilância permanente e recíproca, das lutas e conflitos, das reações defensivas e sabotadoras, do clima de guerra, das disputas entre os próprios grupos de internados e dirigentes, das estratégias e dos esforços mobilizados em prol da constituição de um mundo pessoal contrário aos objetivos oficiais da instituição (GOFFMAN apud BENELLI, 2004, p. 239). Dessa forma, o sociólogo canadense já revelava um entendimento do poder como relações dinâmicas, jogo

incessante de forças, não o restringindo a estruturas, à repressão ou a algo que somente um grupo deteria em prejuízo de outro, perspectiva que seria aprofundada e ampliada por Foucault.

Mais do que em *Vigiar e punir* (1987), obra em que Foucault pareceu indicar a quase impossibilidade de resistir em instituições totais, foi em *Microfísica do poder* (1999) e *História da sexualidade – a vontade de saber* (1988) que o autor inovou ao abordar o poder como rede de relações de força, na qual todos os indivíduos estão envolvidos. Poder sempre em movimento, marcado por lugares e posições dinâmicas, portador de positivities produtivas. Dessa forma, o filósofo francês rompeu com as concepções clássicas de poder e ampliou as possibilidades de compreensão dessas relações e dos complexos processos de resistências do cotidiano às macroinstituições da sociedade, em especial, em contextos autoritários.

Considerando a Fundação Casa como um espaço predominantemente de adolescentes negros, marcados profundamente pela experiência da violação de direitos humanos em uma sociedade racista, afirmamos aqui a relevância para este artigo dos estudos do sociólogo e historiador Clóvis Moura. Destacamos em sua obra as diversas formas de resistências da população negra à escravização no passado colonial, inclusive no cotidiano das senzalas, aqui compreendidas como instituição total.

Ao estudar as senzalas, os quilombos e outros espaços e processos de luta, Clóvis Moura (1992) apresentou o conceito de quilombagem para revelar o gigantesco esforço de resistência empreendido por pessoas negras em contraposição à negação da condição humana, à violência, à destruição de vínculos afetivos, à invisibilidade compulsória, à desterritorialização imposta pela ordem escravocrata. Resistência também compreendida como reexistência cotidiana, abordada por Ana Lúcia Silva e Souza (2011). Reexistência definida neste artigo como o esforço de sobrevivência, de humanização, de solidariedade e pertença, de criação e recriação de conhecimentos, saberes, vínculos e práticas, de esperança e anúncio de possibilidades e de afirmação identitária como agência para a mudança em realidades profundamente adversas. Perspectiva que também é possível identificar na produção teórica de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), Nilma Lino Gomes (2002) e Sueli Carneiro (2005).

Paulo Freire (1970) afirmou ser fundamental considerar que a opressão desumaniza não somente os oprimidos, mas os opressores. O educador chama a atenção também para a dimensão relacional do poder e para o desafio das práticas educativas contribuírem com o processo de emancipação que aprisiona a todos em um jogo, evidenciando que essa desumanização decorre de causas políticas, econômicas e sociais.

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história dos homens, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desobediência, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres por si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 1970, p. 16).

Ao abordar a educação em espaços de privação de liberdade, em especial, nas prisões, o pesquisador belga Marc de Mayer (2006) também destaca, como Freire, a necessidade de as propostas educativas nesses locais buscarem envolver todos os inseridos naquele contexto. Observa que os ambientes de privação da liberdade devem ser reconhecidos como áreas geradoras de aprendizagens e desaprendizagens, muito além daquelas possibilitadas por programas, projetos e ações educativas desenvolvidas por agentes externos.

Qualquer proposta que se pretenda pertinente, inovadora e comprometida com a garantia do direito humano à educação, deve considerar a existência dessas aprendizagens e desaprendizagens informais e essenciais que acontecem entre pares. Avaliando que nem todas são “más”, Mayer (2006) observa que a maior parte delas é pautada por necessidades e urgências: de sobreviver; de conhecer as redes de influência; de desenvolver atitudes que possibilitem uma saída mais rápida daquele ambiente; de saber como melhorar aquele cotidiano; de guardar um mínimo de intimidade; de simplesmente existir. Em meio ao forte estímulo institucional à passividade e à obediência como condições para o acesso a vários direitos, a pessoa privada de liberdade aprende e desaprende:

[...] tudo que teria sido necessário adquirir para, ao sair da prisão, ser alguém dinâmico, organizado, estruturado, capaz de administrar as relações humana, sociais e afetivas. Que curioso paradoxo! (MAYER, 2006, p. 45)

Para o pesquisador belga, a agenda política daqueles e daquelas que atuam pela educação nos espaços de privação de liberdade deve se pautar pela luta para que se assegure que a educação seja assumida como direito humano de todas as pessoas; que a sociedade civil possa cada vez mais entrar nos espaços de privação de liberdade, quebrando o seu isolamento social e sua caracterização como instituição total; e que as necessidades das pessoas privadas de liberdade não sejam respondidas pelo mercado, evitando a privatização desses sistemas, em crescimento em vários países.

4 MATERIAL E MÉTODO

4.1 O Projeto Arte na Casa

O artigo 124 do ECA estabelece o direito de todo adolescente que cumpra medida socioeducativa de internação a atividades de cultura, esporte e lazer, além do ensino regular e profissionalizante e de outros direitos. Com base nessa determinação e na política de ampliação de parcerias com organizações da sociedade civil, a Fundação Casa convidou a Ação Educativa^{vii} e outras instituições a desenvolverem atividades de arte e cultura em suas unidades.

Após um longo processo de discussão política interna, que envolveu todas as instâncias de governança da organização sobre o significado, os desafios, os limites, as possibilidades e os riscos envolvidos em uma parceria com uma instituição marcada por um histórico de violação sistemática de direitos, a Ação Educativa decidiu aceitar a proposta de parceria.

Contribuiu para isso a possibilidade de realização de um trabalho inovador, sintonizado com o grande acúmulo da instituição com coletivos de arte e cultura nas periferias da cidade de São Paulo, além da atuação com grupos jovens e no desenvolvimento de experiências em educação. Somou-se também o entendimento – partilhado por outras organizações parceiras e destacado por Mayer (2006) – que a maior presença de instituições e grupos da sociedade civil, externos à Fundação Casa, contribuiria para quebrar seu isolamento social e ampliar as condições de controle social, ainda bastante limitadas na Fundação.

Assinado em 2008, o convênio deu base ao projeto Arte na Casa, cujo objetivo principal é proporcionar o exercício da experimentação das linguagens artísticas, por meio de

oficinas culturais, de maneira que estas façam parte significativa na construção humana e social dos adolescentes atendidos pela Fundação Casa. Experimentações que visam produzir subjetividades individuais e coletivas num movimento de (re)descoberta de identidade e de pertencimento social (MEDEIROS, 2012).

A iniciativa destina-se a vinte unidades da Fundação Casa, atuando junto a cerca de 1500 adolescentes que cumprem medida socioeducativa em regime de internação. O Projeto é desenvolvido tendo como base quatro eixos de ação: promoção de oficinas artísticas nas unidades, entre elas, de teatro, dança, rádio, circo, hip hop (grafite, *rap*, *street dance*), literatura, fotografia, vídeo (oficina de imagem), fanzine (história em quadrinhos), capoeira, artes plásticas, escultura, desenho e pintura; apresentações de diversos coletivos artísticos com atuação nas periferias da região metropolitana de São Paulo nas unidades de internação e internação provisórias atendidas pelo convênio; saídas dos(as) adolescentes das unidades para apresentações artísticas como resultado das atividades desenvolvidas nos centros e também como espectadores; divulgação dessas apresentações e outras atividades artísticas realizadas nas periferias das cidades por meio de um guia cultural mensal publicado pela Ação Educativa: a Agenda Cultural da Periferia.

Para além da aquisição de técnicas, as oficinas abordam os conteúdos de arte e cultura na perspectiva da formação integral dos adolescentes e com base no reconhecimento do lugar deles como produtores de conhecimento, contextualizando a manifestação cultural em questão.

O Projeto desenvolvido pela Ação Educativa se articula à atuação de outras organizações da sociedade civil, que juntas desenvolvem atividades de arte e cultura em 64 unidades da Fundação Casa, realizando cerca de 5.700 oficinas por mês. Cada oficina é composta por dois encontros com duração de uma hora e meia.

Em 2013, com apoio de edital público da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, a Ação Educativa realizou, como atividade complementar, uma formação de 150 agentes da Fundação Casa com duração de 48 horas. A formação abordou questões como direitos humanos, direitos das crianças e adolescentes, juventude e cultura, estimulando os(as) funcionários(as) da instituição a refletirem sobre suas trajetórias individuais e profissionais e a revisarem/construírem novas práticas educativas junto com os(as) adolescentes.

4.2 A sistematização da experiência de formação dos(as) arte-educadores(as)

Desde 2013, a Ação Educativa realiza semanalmente encontros de formação dos profissionais de arte-educação que atuam no Projeto Arte na Casa. Esses profissionais, vinculados aos movimentos e coletivos culturais de regiões periféricas de São Paulo, foram contratados pela Ação Educativa para o desenvolvimento do trabalho por meio de recursos do convênio firmado com a Fundação Casa.

Os encontros de formação são momentos fundamentais para a construção das propostas pedagógicas dos educadores e para a discussão de temas transversais pertinentes a todas as áreas, como Direitos Humanos, Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), juventude, gênero, racismo, além de questões relacionadas a eles.

A sistematização da experiência de formação do Arte na Casa envolveu 26 arte-educadores(as) que atuavam no Projeto, além da equipe de assessoras^{viii} da Ação Educativa que coordenam a iniciativa. Foram definidos coletivamente dois objetivos do processo de sistematização: a) compreender mais profundamente a experiência de formação que é realizada a fim de melhorar a prática e subsidiar a metodologia da Ação Educativa; b) produzir orientações e material didático para arte-educadores, referenciados aos temas e aos conteúdos desenvolvidos ao longo da formação.

Definiu-se como questão central a identificação das principais orientações e princípios que estavam sendo afirmados no processo formativo do Projeto Arte na Casa, e como eles vinham pautando a ação dos educadores junto aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas na Fundação Casa. A proposta metodológica da sistematização foi essencialmente participativa baseada na definição Holliday que a compreende como:

[...] interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo (2006, p. 24).

Os passos metodológicos seguidos foram, respectivamente, registro das formações; gravação em áudio dessas formações; fotografias das atividades; entrevistas com os arte educadores; reconstrução coletiva do processo por meio de oficinas; ordenamento e classificação das informações disponíveis; análise, síntese e interpretação crítica da experiência.

5 RESULTADOS

A formação dos arte-educadores vem sendo desenvolvida pela Ação Educativa com base na metodologia dos círculos de cultura, cujo princípio epistemológico é a criação de uma “ambiência pedagógica participativa”. A opção metodológica tem se mostrado uma produtiva forma de encontro-confronto de saberes, construção da visão sobre o mundo e reconhecimento-fortalecimento das próprias forças perante e em cooperação com o outro.

As principais características de um círculo de cultura são a busca da horizontalidade, o espaço de escuta, a possibilidade de narrar suas próprias experiências, a abertura epistemológica aos vários saberes, a valorização da experiência como saber e a democratização da relação educador-educando (BATISTA; CAVALCANTE, 2007). Essa metodologia vem oferecendo aos arte-educadores a possibilidade de questionar e romper com as características totalizantes da instituição em que atuam.

O processo formativo é desenvolvido no sentido de que os participantes possam simultaneamente perceber e compreender a realidade que os cerca, o mundo em que vivem. Os conteúdos dos círculos são propostos pelos próprios arte-educadores e surgem de questões referentes à prática social, buscando soluções para os problemas do mundo do trabalho e para além dele.

Ao abordar seus interesses e trajetórias, a sistematização dos encontros de formação possibilitou conhecer melhor o grupo de educadores: em sua maioria, artistas com pouca experiência em educação. Alguns estavam trabalhando pela primeira vez com Educação Popular e traziam as marcas de seu lugar, de sua origem e de sua história, muitas das quais similares às dos(as) adolescentes atendidos pela Fundação Casa.

Com base nas inquietações oriundas da atuação dos educadores com os adolescentes, foram propostas questões para o processo de formação realizado em 2013 e 2014. Os temas foram organizados em módulos: concepções de educação; relações sociais de gênero e sexualidade; direitos humanos; raça e etnia.

Os arte-educadores trouxeram para o círculo uma série de temas que gostariam de refletir e aprofundar em cada um dos módulos; cada um destes módulos foi dividido em quatro momentos: definição do tema pelos arte-educadores e de seu escopo; aprofundamento teórico no tema escolhido; retorno à prática, com uma compreensão mais integral e mais

profunda dos processos e suas contradições, a fim de dar sentido consciente à prática e orientá-la numa perspectiva transformadora (HOLLIDAY, 2006); avaliação do módulo de formação.

Especificamente sobre o módulo referente a gênero e sexualidade^{ix}, as educadoras e os educadores levantaram questões presentes na relação com os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, entre elas: como lidar com a homoafetividade de adolescentes privados de liberdade? Como lidar com a violência sexual velada existente na Fundação Casa? Como mediar conflitos relacionados à repressão da sexualidade? Como mediar conflitos relacionados às relações sociais de gênero? Entre outras questões, foram abordadas as diferentes formas de repressão à sexualidade na Fundação Casa.

Segundo alguns trechos de depoimentos dos(as) arte-educadores do projeto,

Nas unidades que abrigam meninas, a afetividade e a homoafetividade são demonstradas mais explicitamente, embora se recusem a demonstrar feminilidade, pois acreditam que ela é um sinal de fraqueza.

Nas unidades masculinas, demonstrações de homoafetividade são proibidas e até punidas, mas a partir de uma regra estabelecidas pelos próprios internos. A masturbação também é proibida e os adolescentes não têm nenhuma privacidade.

Para contribuir com as discussões do módulo sobre gênero e sexualidade, foram convidadas duas especialistas: Camila Gibin, Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ativista de movimentos sociais pelo direito à infância e adolescência e integrante do Coletivo Anastácia Livre; e Taciana Gouveia, educadora feminista e Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Camila participou de dois e Taciana de um encontro de formação com os educadores e educadoras do Projeto Arte na Casa.

A primeira especialista buscou relacionar as questões propostas pelos educadores na perspectiva da articulação entre os aparatos formais do Estado (polícia, sistema judiciário e prisões) e as expressões informais de controle social (machismo, racismo étnico-racial, homofobia e adultocentrismo). Abordou também a seletividade penal, a articulação entre controle social formal e informal, o significado do aprisionamento de mulheres, jovens e negras, a relação entre o controle dos corpos (sobretudo, o feminino) e a propriedade privada

e os desafios e preconceitos envolvidos em torna-se mulher cisgênero e transgênero^x na sociedade brasileira.

A segunda especialista abordou a relação entre gênero, sexualidade e adolescência; sexualidade/fatores biológicos e fatores sociais; sexualidade, classe social, raça e religião; sexualidade/corpo masculino e a centralidade do pênis na construção da sexualidade humana; ato sexual/corpo sexual/corpo reprodutivo; infância e adolescência: sexualidade, sensações e experimentos.

Nas oficinas de formação com as especialistas, os educadores foram provocados a pensar nas preocupações que tinham quando adolescentes, sobre sexualidade. Logo no início dos encontros um deles declarou “*fui pai aos 14 anos!*”. Essa afirmação gerou vários debates no grupo de educadores; entre eles, constatou-se que aquele arte-educador, ainda adolescente, experimentava sua sexualidade e já se deparava com as consequências de suas escolhas, o que em contrapartida não ocorre com os adolescentes da Fundação Casa, com os quais esse mesmo educador trabalha, e que tem, no controle de seus corpos, a negação da experimentação da sexualidade.

Após os encontros com as especialistas, as leituras de textos complementares e os debates no círculo, alguns questionamentos foram elaborados: como abordar as questões sobre gênero e sexualidade dentro da Fundação Casa? Compreendendo a sexualidade como uma dimensão importante da vida, como colocar tal tema nos planejamentos dos educadores? Como projetar a arte-educação enquanto instrumento de combate ao controle social, à violência de gênero e à repressão da sexualidade?

Para responder a esses dilemas, foi entregue aos educadores uma ficha com o objetivo de estimular a reflexão sobre como aplicar os conhecimentos adquiridos na formação. As respostas deles expuseram suas inseguranças, mas também apresentaram algumas propostas para se trabalhar gênero e sexualidade. A maioria afirmou não possuir repertório que possa levá-los a introduzir esses assuntos em seu planejamento, mas houve a concordância que se o tema surgir espontaneamente, ele deve ser abordado. Foram demandados mais espaços de formação sobre gênero e sexualidade.

Destaca-se também a explicitação feita pelos educadores dos limites da abordagem de gênero e sexualidade e de outras questões de direitos humanos, em decorrência das barreiras impostas pelos agentes socioeducativos da Fundação Casa. “*Eles (os agentes) não têm formação para atuarem nessas funções*”, “*A gente incomoda o trabalho deles!*”, “*As situações*

de tensão que acontecem na Casa interferem nas aulas”, *“Um dos agentes se indis põs e todos os materiais das oficinas sumiram”* e *“A pedagogia e a segurança não falam a mesma língua”* são alguns trechos dos relatos destes educadores.

As afirmações sobre os agentes socioeducativos remete à reflexão de Goffman (1987) para quem a “característica principal desse grupo é que tende a ser formado por empregados a longo prazo, e, portanto, transmissores de tradição. Além disso, é este grupo que precisa apresentar, pessoalmente as exigências da instituição aos internos” (p. 100).

Como em outros espaços de privação da liberdade, a segurança domina de tal forma as ações dentro da Fundação Casa que acaba prejudicando ou mesmo inviabilizando muitas atividades de arte-educação. Exemplo disso é o fato dos adolescentes não poderem levar para dentro de seus módulos – espaços coletivos em que dormem – os textos da oficina de teatro para estudarem. *“Para nós já é normal que os adolescentes nos chamem de senhor e senhora”*, afirma um educador. Goffman (1987) também identifica os atos verbais que fazem parte dos padrões de deferência obrigatória das instituições totais. Assim como manter o corpo em posições humilhantes, os internados podem ser obrigados a dar respostas verbais que reafirmam a subalternidade imposta.

Apesar de todos os desafios e barreiras, a sistematização dessa experiência de formação revelou que os arte-educadores que atuam na Fundação Casa realmente criam, por meio da arte, laços afetivos, no sentido de “afetar” o outro, numa relação dialética de construção de conhecimento. O contato pessoal, a experiência e o fazer artístico são meios eficazes para facilitar a dinâmica educativa e a ressignificação de valores, atuando de maneira positiva no processo de construção da identidade desses adolescentes. Identidade compreendida com base na perspectiva de Hall (2006) que, ao considerar a complexidade do mundo moderno, reconhece que o núcleo interior desse sujeito é constituído na relação com outras pessoas, mediado pela cultura.

Nessa visão, o sujeito se constitui na interação com a sociedade, em um diálogo contínuo com os mundos interno e externo. O núcleo interior é constituído pelo social, ao mesmo tempo em que o constitui. Assim, o sujeito é, a um só tempo, individual e social; é parte e é todo.

O Projeto Arte na Casa é desenvolvido com o objetivo de contribuir para o resgate do sentimento de pertencimento, ainda na perspectiva do sujeito sociológico, fazendo com que o

adolescente se pense e se torne importante, um ser capaz de superar o drama da privação de liberdade o qual foi submetido, reelaborando essa interação com consciência crítica e autônoma. Para Gramsci (1995), o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico. Processo que deixa uma infinidade de traços na vida de cada pessoa que necessitam ser inventariados, para que se avance em consciência crítica.

Imersos nessa construção desafiante, os educadores têm uma grande necessidade de contar suas histórias. O cotidiano da Fundação Casa traz angústias que devem ser compartilhadas com seus pares. Ameaças de rebeliões, perseguições e impedimentos dos mais variados tipos fazem com que o trabalho numa instituição violadora de direitos se torne ainda mais angustiante e duro. Nos dias de fugas e rebeliões, por exemplo, as oficinas de arte-educação nas unidades e os encontros de formação dos educadores são interrompidos. Passava-se a discutir as preocupações e informações que os educadores trazem tentando acolher e encontrar coletivamente respostas possíveis para tantas angústias.

Quanto às recomendações do processo de sistematização dos encontros de formação, identificou-se coletivamente a necessidade de: a) planejar formações mais práticas e menos teóricas, embora se reconheça a importância desse tipo de conteúdo. Construir juntos o “como fazer” com pensamento de transformação e não só do fazer artístico; b) produzir atividades que façam conexão entre o que foi discutido e o que se trabalha na prática, por exemplo, como incorporar esses conhecimentos sobre sexualidade e gênero numa aula de escultura?; c) é preciso estudar, aumentar o repertório para conseguir abordar os temas sem preconceitos e conseguir romper com o senso comum. Não existe educação sem pesquisa. É necessário organizar materiais de apoio à qualificação dos temas a partir da sugestão de textos para serem lidos e debatidos; construir uma pauta de observação que oriente os registros dos encontros pelos participantes e ainda prever no planejamento das atividades um tempo para esse registro e para o debate coletivo, produzindo assim conhecimento sobre nossas ações.

Qual a mudança que queremos com a “nossa arte”? Como lidar com o desafio da liberdade criativa (corpo e mente) em uma instituição controlada, monitorada, repressora e que exige o cumprimento das “regras da casa” que se resumem, explícita ou implicitamente, em um conjunto de proibições que determinam a conduta dos(das) adolescentes? Estas questões profundas e complexas dos educadores e educadoras marcaram o final do processo

de sistematização e explicitam os desafios postos por propostas educativas que visam a transformação das relações sociais em instituições totais como a Fundação Casa.

6 CONCLUSÃO

É possível ser sujeito quando se habita espaços de privação de liberdade? Qual a margem para a Educação Popular em instituições totais? Qual a margem para o sujeito? A experiência do Projeto Arte na Casa demonstra que as respostas a essas questões não são simples e conclusivas, muito pelo contrário, se configuram contraditórias, tensas e contextuais.

Os depoimentos dos(as) arte-educadores e os aportes teóricos dos autores e autoras abordados neste artigo evidenciam que apesar de todo o autoritarismo e violência, esses espaços também são povoados por atitudes cotidianas de resistência, de reexistência, de quilombagem contra a desumanização imposta. Desumanização que afeta não somente às pessoas privadas de liberdades – mas com intensidade, formas e implicações diferentes – os agentes que são responsáveis pelo seu confinamento e contenção nessas instituições.

Qual a tarefa da Educação Popular nesses espaços? Em primeiro lugar, ela deve ser abordada, mesmo aquela destinada à escolarização formal, como parte dos processos de resistência, reexistência e quilombagem comprometidos com a afirmação da condição humana dos(as) adolescentes privados de liberdade nesses ambientes e de sua dignidade. Deve possibilitar a esses adolescentes o direito a compreender e a contextualizar as suas trajetórias de vida como parte de uma ordem social desigual: racista, sexista, homo/lesbo/transfóbica, de classe social, etc. Compreender e contextualizar não para reafirmar e justificar lugares e atitudes, mas para abrir possibilidades para transformações subjetivas e sociais.

A Educação Popular deve se desafiar a ir além do lugar conferido à educação nos discursos hegemônicos: o de preparar as pessoas para a “reintegração social” após o período de privação da liberdade. Sem enfrentar aqui o polêmico debate sobre o que se entende por “reintegração social”, seus limites e a capacidade dessas instituições de proporcionar efetivamente isso, é fundamental que os projetos educativos contribuam sim para alimentar a esperança no futuro, para problematizar e abrir possibilidades para a construção/reconstrução

de projetos de vida alargados. Projetos que estimulem sonhos e que abordem de forma crítica o mapeamento de possibilidades educacionais e profissionais, a valorização de vínculos afetivos e das redes de solidariedade e à construção de estratégias e planos individuais de ação.

Porém, para além de mirar o futuro, é necessário que os projetos de Educação Popular possam enfrentar também “o aqui e agora” dos espaços de privação de liberdade, contribuindo para fortalecer a capacidade de sobrevivência e de reexistência cotidiana nesses espaços.

Nesse sentido, o trabalho com arte-educação é fértil em possibilidades, como revela a experiência do projeto Arte na Casa, buscando atuar nos três objetivos aqui propostos para a Educação Popular em espaços de privação de liberdade: estimular a construção/reconstrução dos projetos de vida, de forma contextualizada; fortalecer os laços de solidariedade entre pares; preservar e fortalecer um mundo pessoal crítico e criativo, ampliando o potencial de expressão de sentimentos e experiências, de compreensão da realidade e de produção de conhecimentos e culturas.

Na medida do possível, esse trabalho deve envolver uma proposta educativa junto com os agentes da instituição, estimulando a construção/reconstrução de compreensões, lugares e práticas pessoais e profissionais comprometidas com a humanização desse segmento. É necessário destacar também que Educação Popular em instituições de privação de liberdade deve buscar estar profundamente articulada a uma atuação em defesa e promoção dos direitos humanos que contribua para a quebra do isolamento dessas instituições e para o seu maior controle social. Atuação estratégica que possa se somar a quem atua pelo fortalecimento dos mecanismos de denúncias de violações de direitos dos adolescentes, pela disputa do debate público sobre o recrudescimento das políticas de segurança pública e pela ampliação da roda dos que questionam as políticas de confinamento em massa no Brasil como resposta prioritária ao delito.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, C.; CAVALCANTE, J. O círculo de cultura: questões pedagógicas, políticas, epistemológicas e didáticas. **Revista de Educação AEC**. São Paulo, n. 143, 2007.
- BENELLI, S. J. A instituição total como agência de produção de subjetividade na sociedade disciplinar. **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 237-252, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2004000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2016.
- CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 340p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARREIRA, D.; CARNEIRO, S. **Plataforma brasileira de direitos humanos, econômicos sociais, culturais e ambientais: educação nas prisões brasileiras**. 2009. Disponível em: <http://www.plataformadh.org.br/files/2014/05/2008_2009_educacao_prisoes.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2016.
- CRAIDY, C.; GONÇALVES, L. **Medidas socioeducativas: da repressão à educação; a experiência do Programa de Prestação de serviços à Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2005.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em 31 mar. 2016.
- BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm>. Acesso em 32 mar. 2016.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro. Record, 1999.
- _____. **História da sexualidade – A vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v. 1.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- GOMES, N. L.. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 mar. 2016.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. p.11-12.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.

HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília: MMA, 2006. (Série Monitoramento e Avaliação 2) Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/168/_publicacao/168_publicacao30012009115508.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2016.

MAYER, M de. Aprender e desaprender. In: **Educando para a liberdade**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001495/149515por.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

MEDEIROS, R. (Org.). **Arte na medida**. São Paulo: Ação Educativa, 2012.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1992

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação, Porto Alegre, n. 3 v. 63, p. 489-506, 2007. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

SOUZA, A. L. S. **Letramento da reexistência**. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000769115&fd=y>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

TELLES, V. da S. A cidade nas fronteiras do legal e ilegal. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010. Disponível em: <<http://sociologia.fflch.usp.br/sites/sociologia.fflch.usp.br>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

**Artigo recebido em 01/05/2016.
Aceito para publicação em 15/06/2016.**

Notas

ⁱ No vocabulário do narcotráfico, “avião” é como se designa a pessoa responsável por transportar drogas ou armas dentro e fora das comunidades.

ⁱⁱ Informações sobre visita do Grupo de Trabalho sobre Detenção Provisória das Nações Unidas, disponíveis em <https://nacoesunidas.org/grupo-de-trabalho-sobre-detencao-arbitraria-declaracao-apos-a-conclusao-de-sua-visita-ao-brasil-18-a-28-marco-de-2013/>. Acesso em 13 de mar. 2016

ⁱⁱⁱ Segundo o site da organização não governamental Geledés – Instituto da Mulher Negra, genocídio da juventude negra é um termo utilizado para designar crimes que têm como objetivo a eliminação da existência física de grupos étnicos, raciais e/ou religiosos. Também está em jogo a eliminação de aspectos simbólicos e do direito à terra de comunidades tradicionais, como quilombolas, indígenas e de terreiros. Disponível em: www.geledes.org.br/tag/racismo-mata/. Acesso em: 24 mar. 2016.

^{iv} Desde 2008, Ação Educativa desenvolve oficinas de arte-educação com adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas na Fundação Casa.

^v A promulgação da Lei 12.842/2013 responde ao compromisso internacional assumido pelo Estado brasileiro em 2007 com a ratificação do Protocolo Facultativo à Convenção Contra Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes da Organização das Nações Unidas (ONU).

^{vi} Silvio José Benelli (2004) observa que as instituições totais estão longe de desaparecerem nos dias atuais. Para além das prisões, das instituições responsáveis por medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei e dos hospitais psiquiátricos, o autor identifica as seguintes instituições como totais: internatos escolares, asilos para idosos, orfanatos, quartéis e casernas, escolas para formação de policiais militares, seminários religiosos, plataformas petrolíferas marinhas, casas de acolhimento de criança em risco, entre outras.

^{vii} A Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação é uma associação civil sem fins lucrativos fundada em 1994. Sua missão é promover direitos educativos, culturais e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e a sustentabilidade socioambiental no país. Ver: <http://www.acaoeducativa.org.br>

^{viii} O Projeto Arte na Casa conta atualmente com a coordenação técnica de Fernanda Nascimento e coordenação de áreas de Glauciana Souza e Bergmann de Paula. Até 2013, o projeto foi coordenado tecnicamente por Rodrigo Medeiros. Desde a sua criação, o projeto conta com a coordenação geral de Antonio Eleilson Leite.

^{ix} Para efeito dessa pesquisa optou-se por sistematizar apenas o módulo referente à Gênero e Sexualidade.

^x São consideradas cisgêneras as pessoas que apresentam uma identidade de gênero correspondente ao seu sexo biológico, de acordo com os padrões culturais de gênero hegemônicos na sociedade em questão. As pessoas transgêneras apresentam uma identidade de gênero não correspondente ao seu sexo biológico, contrariando os padrões culturais de gênero hegemônicos atribuídos à distinção sexual.