

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Campus de Franca

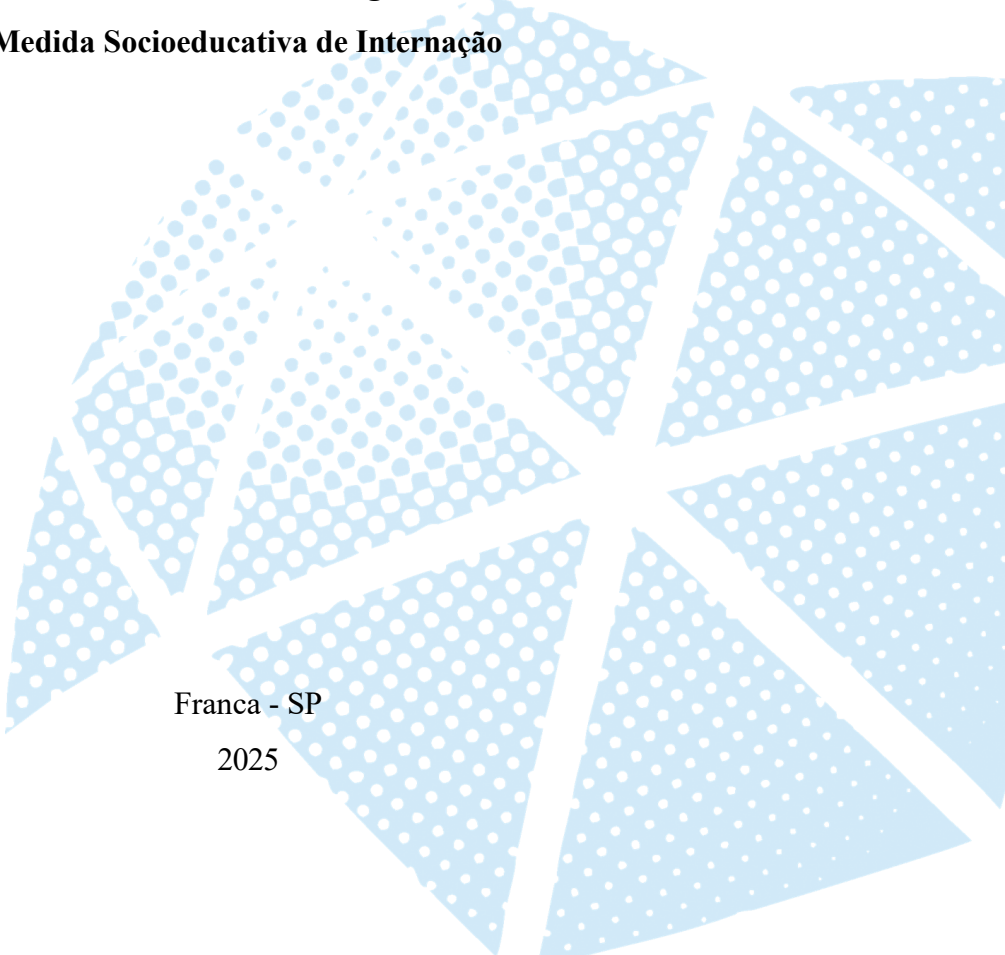
Daniel Alex Macri

Julia Tiago Moysés

O MUNDO É UM LUGAR QUE NUNCA FOMOS:
o uso de metodologias artísticas na contramão da lógica correcional em instituições de
Medida Socioeducativa de Internação

Franca - SP

2025



Daniel Alex Macri

Julia Tiago Moysés

O MUNDO É UM LUGAR QUE NUNCA FOMOS:

o uso de metodologias artísticas na contramão da lógica correcional em instituições de
Medida Socioeducativa de Internação

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada à
Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais,
Franca, para obtenção do título de Bacharel em
Serviço Social.

Orientador(a): Prof. Dra. Rosicler Lemos da
Silva

Franca - SP

2025

Macri, Daniel Alex.

O mundo é um lugar que nunca fomos : o uso de metodologias Artísticas na contramão da lógica correcional em instituições de Medidas Socioeducativa de Internação / Daniel Alex Macri e Julia Tiago Moysés. – Franca : [s.n.], 2025.

73 f.

Trabalho de conclusão (bacharelado – Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Orientadora: Rosicler Lemos da Silva.

1. Serviço social. 2. Extensão universitária. 3. Racismo estrutural. 4. Arte e cultura. I. Título. I. Moysés, Julia Tiago.

CDD – 360

Daniel Alex Macri

Julia Tiago Moysés

O MUNDO É UM LUGAR QUE NUNCA FOMOS:

o uso de metodologias artísticas na contramão da lógica correcional em instituições de
Medida Socioeducativa de Internação

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Serviço Social, área de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Franca (SP), como pré-requisito para obtenção do grau de Bacharel no curso de Serviço Social.

Data da defesa: 27/11/2025

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rosicler Lemos da Silva

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Franca (SP)

Profa. Dra. Edvânia Ângela de Souza

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Franca (SP)

Prof. Dr. Alan de Loiola Alves

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Franca (SP)

Dedicamos este trabalho à memória dos(as) que já não caminham conosco no mesmo plano, mas permanecem vivos(as) em cada gesto, cada escolha e cada horizonte que buscamos.

AGRADECIMENTOS

Daniel Alex Macri

Inicialmente, gostaria de agradecer àqueles(as) que estiveram presentes antes e durante a graduação, em especial à Dona Maria, minha mãe; ao senhor Sebastião, meu pai; à Tia Ana e à minha irmã Andréia. Essas pessoas foram fundamentais no incentivo, no afeto, no acolhimento e no amor, elementos que sustentaram e fortaleceram toda a minha trajetória.

Agradeço e valorizo também às pessoas que conheci nesta cidade, pois cada troca foi fundamental para me fazer quem sou. Estendo os agradecimentos, inclusive, àqueles(as) que não mais se fazem presentes em minha vida, mas que de alguma forma contribuíram em minha jornada.

Agradeço, ainda, àqueles(as) que encontrei pelo caminho, em especial à minha companheira não só de escrita, mas de vida: Júlia. A sua presença torna os dias mais leves e coloridos, e até o processo de escrita se transforma em algo mais doce quando é compartilhado com você. Sem dúvida, o maior presente que a Unesp me deu foi ter te encontrado. É linda a trajetória que trilhamos enquanto estudantes e mais lindo ainda é saber que seguiremos caminhando, lado a lado, enquanto Assistentes Sociais.

Agradeço também à Unesp e, em especial, aos(às) professores(as). Destaco nossa orientadora Rosicler pelas trocas e pelos apontamentos essenciais à construção deste trabalho, bem como pela colaboração constante, seja na escrita de trabalhos, seja nas aulas de Ética. A sua presença foi fundamental em nossa formação, e você é o espelho do Assistente Social que quero ser. Agradeço também ao professor Alan de Loiola, que acolheu o projeto de extensão ainda no papel e, mesmo diante das dificuldades impostas pela burocracia acadêmica, encontrou formas de nos acompanhar e provocar reflexões importantes. Finalizo agradecendo à professora Edvânia, a primeira a acreditar que dialogar com as medidas socioeducativas seria possível e que, mesmo em meio à turbulência imposta pela Unesp, dedicou tempo para construir conosco a extensão.

Encerro agradecendo a mim mesmo, pela força e resiliência nesse árduo processo de graduação. Agradeço por não ter tido medo de recomeçar e sei que essa foi a melhor decisão que pude tomar. Se hoje me vejo Assistente Social, é graças às mudanças que me permiti fazer e aos caminhos que escolhi trilhar.

AGRADECIMENTOS

Julia Tiago Moysés

Ao longo desta graduação, tão sonhada e planejada, caminhei acompanhada de pessoas que sei que jamais soltarão minha mão. Deixar minha casa, minha cidade, minhas amizades e minha família foi um processo difícil e muitas vezes doloroso e tornar-me adulta continua sendo um desafio diário, mas muito engrandecedor. Meus agradecimentos mais profundos e sinceros são para meus pais, Graziela e Márcio, que para mim são sinônimos de abrigo, apoio, refúgio e, acima de tudo, casa. Sem a presença deles, eu não seria quem sou, não estaria onde estou, não viveria como vivo e talvez não tivesse a coragem e a liberdade de sonhar tão alto quanto posso sonhar hoje.

Em segundo lugar agradeço à essa cidade e às pessoas que cruzaram meu caminho. Todas elas trazem um ensinamento, uma reflexão e exemplos: tanto o que eu quero para mim e perto de mim, como o que eu definitivamente quero longe. Sem essas pessoas, nossa caminhada enfraqueceria, pois o que seria da vida sem as experiências e aprendizados que elas nos proporcionam? Estar em uma cidade diferente, com pessoas totalmente opostas e longe daquelas com as quais eu cresci, sem dúvida fez nascer uma nova Julia, em que as perspectivas agora são outras, além das vontades e sonhos.

Em terceiro lugar ao Serviço Social. Ao longo da graduação, tendo trocas com colegas, sempre pensei que todos deveriam fazer esse curso ou então, as outras graduações terem algo do Serviço Social em suas grades curriculares. Me fez enxergar a vida, as relações, as pessoas e a sociedade com outro viés. Perspectiva que somente Assistentes Sociais podem enxergar. Me orgulho e agradeço pelas discussões, debates, eventos, extensões, projetos, aulas, pesquisas e estágios que pude participar.

Aos(as) professores(as) com os quais tive a oportunidade de conviver (seja em sala de aula, em projetos de extensão, na iniciação científica ou mesmo em simples bate papos) deixo meu agradecimento. Sou imensamente grata por cada troca e por todo o conhecimento acadêmico e de vida que compartilharam comigo. Meu agradecimento especial vai para a professora Rosicler, que, além de sua orientação atenta e paciente, sempre nos provocou reflexões importantes e debates essenciais para a nossa formação enquanto categoria. Além disso, agradeço ao professor Alan, que caminhou com a gente e fez esse projeto se tornar realidade e à professora Edvânia, que desde o princípio enxergou potencialidade no trabalho

que seria desenvolvido. Tenho orgulho de ter sido orientada e inspirada por tantas referências ao longo desta graduação.

E por último, mas com certeza não menos importante, agradeço ao Daniel, pela parceria na construção deste Trabalho de Conclusão de Curso, mas para além disso. Por ser a minha pessoa nessa cidade, por estar comigo nessa loucura acadêmica, por tomar cerveja comigo em plena terça-feira e ficar horas conversando sobre a vida e sobre o Serviço Social, por andar do meu lado e me fazer sorrir em meio as tantas conturbações, por dividir a vida comigo. Sem ele a graduação não teria sido a mesma.

E, claro, a mim mesma. Que me mantive viva, forte e resistente nesses 04 anos. Que aprendi muita coisa sozinha, que me dediquei e dei o meu melhor ao longo desse curso e que darei o máximo na atuação profissional e na construção de uma sociedade um pouquinho mais justa.

“Antes de ser vilão, nós cansamos de ser vítimas” (BK’, 2016).

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivos analisar o percurso histórico das instituições de recolhimento do(a) adolescente infrator(a) e seu caráter correccional, discutir os limites e possibilidades da extensão universitária nesses espaços e refletir o papel da arte e da cultura como ferramentas de enfrentamento à lógica punitiva e de luta pela emancipação. A pesquisa adota como metodologia a revisão bibliográfica, a análise documental e relatos de experiência a partir de um projeto de extensão desenvolvido dentro de uma unidade de internação. Além disso, o estudo fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, que busca desvelar as determinações estruturais e superar a aparência imediata do fenômeno, permitindo analisar as medidas socioeducativas como expressão das desigualdades de classe, raça e território. A partir dessa abordagem, evidencia-se que, apesar dos avanços legais, permanece um caráter correccional nas instituições, dirigido sobretudo à juventude negra e pobre, e que a extensão universitária, quando integrada a metodologias artísticas e à cultura periférica, constitui um instrumento potente para fomentar reflexão crítica dos sujeitos institucionalizados.

Palavras-chave: Arte e Cultura; Extensão Universitária; Medidas Socioeducativas; Racismo Estrutural.

ABSTRACT

This undergraduate thesis aims to analyze the historical trajectory of youth detention institutions and their correctional character, discuss the limits and possibilities of university extension within these spaces, and reflect on the role of art and culture as tools to confront punitive logic and promote emancipation. The study adopts bibliographic review, document analysis and experience reports derived from an extension project carried out inside a youth detention unit as its methodological procedures. In addition, the research is grounded in the historical-dialectical materialism, which seeks to unveil structural determinations and move beyond the immediate appearance of phenomena, allowing socio-educational measures to be understood as expressions of class, race, and territorial inequalities. From this perspective, the study shows that, despite legal advances, a correctional logic persists within these institutions, disproportionately affecting Black and poor youth. It also demonstrates that university extension, when articulated with artistic methodologies and peripheral cultural expressions, becomes a powerful instrument to foster critical reflection among institutionalized adolescents and to challenge the structures that sustain punitive practices.

Keywords: Art and Culture; University Extension; Socio-Educational Measures; Structural Racism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartaz da Fábrica de Tecidos Samuel, Irmãos&Cia., 1888	21
Figura 2 – Foto de uma instituição que aplica Medida Socioeducativa e de uma Penitenciária	40
Figura 3 – Estátua de Borba Gato em São Paulo/SP	48
Figura 4 – Simbologia adotada pelo Projeto de Extensão como representação	58
Figura 5 – Arte produzida por adolescentes internados em instituição que aplica medida socioeducativa.	60
Figura 6 – Arte produzida por adolescentes internados em instituição que aplica medida socioeducativa.	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Ato Institucional
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
COPE	Coordenação de Pesquisa e Extensão
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEBEM	Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
FUNDAÇÃO CASA	Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
PET	Programa de Educação Tutorial
PIA	Plano Individual de Atendimento
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio
PNBEM	Política Nacional do Bem Estar do Menor
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 DENTRO DOS MUROS E ENTRE GRADES: HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES DE RECOLHIMENTO DE ADOLESCENTES	20
1.1 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E A ARTE NA SOCIEDADE BRASILEIRA-----	20
1.2 DO MENOR DESAJUSTADO AO SUJEITO DE DIREITOS: O CARÁTER PUNITIVO DA FEBEM E AS INSTITUIÇÕES DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO CONTEMPORÂNEAS -----	26
2 COMUNICATIVAS E POPULARES: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	37
2.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA -----	37
2.2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DENTRO DE INSTITUIÇÕES QUE APLICAM MEDIDAS DE INTERNAÇÃO -----	39
3 A ARTE É PARA INCOMODAR: O PAPEL DA ARTE E DA CULTURA NA CONTRAMÃO DA LÓGICA PUNITIVA.....	46
3.1 ARTE E CULTURA COMO METODOLOGIAS DE EDUCAÇÃO -----	46
3.2 UM PROJETO EXTENSIONISTA: O USO DE METODOLOGIAS ARTÍSTICAS EM INSTITUIÇÕES DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA -----	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS.....	68

INTRODUÇÃO

“Adaptemo-nos, a paz tão relativa já não mais nos inspira; aqui embaixo, quase não há luz em como somos; de fato, o mundo é um lugar que nunca fomos” (Favela Vive, 2016). O excerto acima integra a canção Favela Vive, um projeto musical composto por seis faixas, que se insere no contexto do rap de denúncia ao expor a realidade da vida nas favelas e evidenciar as desigualdades sociais que impactam diretamente o cotidiano de seus(suas) moradores(as). Favela Vive convida à reflexão sobre até que ponto a periferia realmente “vive”, considerando os constantes e recentes ataques aos quais é submetida. Ademais, a frase “O mundo é um lugar que nunca fomos” faz referência às juventudes negras e periféricas que, por existirem em determinados territórios, já nascem com um “alvo nas costas”, sendo marcadas pela dificuldade de acesso a direitos e recursos básicos, como as Políticas Públicas, por exemplo. É por meio da arte que o povo negro, ao expressar sua cultura e identidade, afirma sua presença e reivindica os espaços que lhe foram historicamente negados ao longo dos séculos.

O Serviço Social, no seu desenvolvimento e consolidação, firma-se como uma profissão que no seio da sua atuação profissional, trabalhará no enfrentamento das mais diversas refrações e expressões do que chamamos de “questão social”. Nesse sentido, a profissão assume um lugar na execução de políticas sociais públicas, com as requisições de um Estado que passa a intervir na questão social pela mediação dessas políticas (Yasbek, 2021, p. 21).

Como bem expressa Iamamoto (2008), a questão social não pode ser separada do modelo capitalista vigente em que estamos inseridos, isto pois, é a partir dele que esta questão será amplamente produzida e reproduzida, a partir da exploração da mão de obra e do trabalho assalariado. Nesse viés, suas expressões, como citado anteriormente, condensam uma série de desigualdades, que abrangem ainda disparidades como de raça e etnia, gênero, sexualidade, idade e território, deixando com que a população, em seu todo, experimente dos impactos da desigualdade, evidenciando as mais diversas formas em que as expressões da questão social se apresentam.

Nesse contexto, “a questão social atinge visceralmente a vida dos sujeitos numa luta aberta e surda pela cidadania” (Ianni *apud* Iamamoto, 2008, p. 120) e as Medidas Socioeducativas, em especial a de internação, expressam de maneira latente as múltiplas formas em que a questão social se apresenta. No cerne da reflexão, as Medidas Socioeducativas são meios em que o/a adolescente, entre 12 e 18 anos, autor(a) de ato infracional, possui para reparar seu dano e estar de acordo com o disposto judicialmente. Cabe ressaltar que se entende como

ato infracional “a conduta descrita como crime ou contravenção penal e são considerados inimputáveis os menores de dezoito anos” (Brasil, 1990, p.32).

A Medida Socioeducativa de Internação, dentre as outras que são dispostas no Estatuto da Criança e do Adolescente, como por exemplo, a Advertência, a Obrigação de Reparar o Dano e a Liberdade Assistida, é a medida privativa de liberdade e deve seguir alguns princípios importantes como “brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (Brasil, 1990, p.34). Em relação a esses três princípios, pode-se compreender a brevidade como uma ferramenta em que o/a adolescente permanecerá institucionalizado/a pelo menor tempo possível; a excepcionalidade sendo a última opção a ser tomada e, o respeito à condição de pessoa em desenvolvimento é o entendimento de que adolescentes entre 12 e 18 anos são pessoas em desenvolvimento biopsicossocial e devem ser tratados(as) e respeitados(as) partindo desse pressuposto.

Baseando-se na Lei 8.089, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, esta compõe o sistema de garantia de direitos e norteará nosso estudo e reflexões e em sua redação traz alguns direitos fundamentais do/a adolescente institucionalizado/a em medida de internação e, nesse sentido, daremos o destaque para o artigo 124, que estará em consonância com os objetivos deste trabalho. Das disposições quanto aos direitos contidas nele, têm-se como direito do/a adolescente a escolarização, a profissionalização, a realização de atividades culturais, esportivas e de lazer, ressaltando a importância do papel da arte e cultura no processo de desenvolvimento biopsicossocial dos sujeitos. Mais à frente falaremos melhor sobre os tópicos.

Os(as) profissionais de Serviço Social, vêm se apropriando e utilizando da arte e da cultura como ferramentas que contribuam para a emancipação dos sujeitos, mobilizando a classe trabalhadora e trazendo reflexões pertinentes que atingem o cotidiano, marcado pela questão social, já discutida anteriormente. Nessa lógica, a arte oferece possibilidades para que os sujeitos, inseridos em uma realidade social, que aliena e que não dispõe meios para uma reflexão crítica, consigam chegar à uma consciência dos processos que acontecem em meio a sociedade e que, todos nós estamos inseridos enquanto classe trabalhadora, produzindo, vendendo nossa mão de obra (por um valor irrisório, na maioria das vezes) e tentando sobreviver nessa sociabilidade que foi imposta.

Na formação acadêmica o uso da arte não se torna menos importante, ao contrário, ela serve como instrumento tanto de reflexão para com os sujeitos que atendemos, como também para uma formação crítica, emancipatória e ao lado da classe trabalhadora em que também estamos inseridos. Desse modo, a arte no ambiente da formação universitária se encontra em

diversos locais e em especial, nas Extensões Universitárias, que compõem o tripé junto com o ensino e a pesquisa, contribuindo para uma formação prática, fomentadora de pesquisas científicas, além da formação profissional. Nesse sentido, estas serão o foco deste estudo, haja vista a atuação de um projeto extensionista em uma instituição que aplica medidas socioeducativas. Cabe ressaltar que o foco deste trabalho se deu nas Medidas Socioeducativas de Privação de Liberdade focado no gênero masculino, isto pois, a instituição em que foram desenvolvidas as atividades e aplica tais medidas, atende este público. Com isso, por essas condições, além do fator limite de tempo e objetivo, não será possível abarcar com densidade o debate sobre as relações de gênero e sexualidades.

O “ensino” seria o de sala de aula, com professores/as, lousa e aulas expositivas. A pesquisa e a extensão, no entanto, extrapolam o conhecimento da sala de aula. Na pesquisa, o/a pesquisador/a com suas inquietações e dúvidas acerca de um determinado assunto, se debruça na descoberta de novos conhecimentos e a partir disso, inicia a sua jornada na pesquisa científica, visando um retorno para a sociedade. Enquanto que, as extensões comunicativas e populares que, como já bem expressam no nome, mantêm um vínculo com a comunidade, na maioria das vezes local, fomentando um caráter extra sala de aula e para além da universidade, trocando saberes e experiências com diversos grupos.

Com isso, o objetivo deste estudo é evidenciar como o uso de metodologias artísticas e culturais, das mais variadas formas, podem contribuir para caminhar na contramão de uma lógica punitiva e mercadológica que ainda cerca os corredores de instituições que aplicam medidas socioeducativas, a partir de um projeto extensionista. Ainda, como objetivos específicos, este estudo irá analisar o percurso histórico das instituições de recolhimento do(a) adolescente infrator(a) e seu caráter correccional, discutir sobre os limites e possibilidades da extensão universitária em instituições que aplicam medidas socioeducativas privativas de liberdade e refletir o papel da arte e da cultura enquanto ferramenta de enfrentamento à lógica correccional e como instrumento para emancipação.

Para isso, utilizou como metodologia a pesquisa bibliográfica com autores que dialoguem com a questão da arte e cultura, adolescência, medidas socioeducativas e outros desdobramentos da temática apresentada, além da análise de documentos e legislações.

Além disso, utilizou-se do materialismo histórico-dialético em Marx, que se propõe a observar uma determinada problemática a partir de uma perspectiva de totalidade pretendendo extrapolar a “[...]aparência fenomênica, imediata e empírica por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não

descartável, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto” (Paulo Netto, 2011, p. 22).

Através de atividades extensionistas junto a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em uma unidade de internação no estado de São Paulo, foi constatada a necessidade de se debruçar sobre a temática, uma vez que, embora tenhamos diversos avanços nas políticas de atendimento às crianças e adolescentes, visualizou-se a permanência de um caráter correccional, que perpassou por todas as instituições destinadas ao atendimento do “menor delinquente¹” na história deste país.

Ao longo dos anos inseridos em um contexto universitário, em especial na graduação em Serviço Social, notou-se o distanciamento da categoria e da academia com a temática das medidas socioeducativas, bem como do cárcere, evidenciado na baixa quantidade de pesquisas acerca do tema, fundamentais para a transformação de uma realidade. Ora, sendo o Serviço Social uma categoria que se preocupa com as mais variadas expressões da questão social, faz todo o sentido que as Medidas Socioeducativas, em especial a de internação, que impacta intimamente a vida da juventude negra e periférica, seja assunto para discussões, debates e pesquisas.

Em alguns períodos históricos, que serão aprofundados ao longo deste estudo, o caráter correccional se dava de maneira escancarada, sem qualquer olhar para a Questão Social e as suas refrações, ignorando a questão étnico-racial e a pobreza como determinantes da chamada “questão do menor”, fazendo com que a atuação dos profissionais e das instituições à época trabalhassem numa lógica individualizante e corretiva: o problema estaria no adolescente e não no meio. Atualmente, muito influenciado pelos movimentos populares da década de 1980, responsáveis por modificar o tratamento dado à criança e ao adolescente através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o viés, em tese, deixa de ser o de correção e passa para a lógica da proteção, através da compreensão que são seres em formação biopsicossocial e que precisam ser protegidos.

Nesse contexto, em lei, as medidas socioeducativas atualmente podem ser consideradas como medidas protetivas ao adolescente, existindo a diferenciação entre ato infracional e crime, imputando uma responsabilização diferente da aplicada aos adultos. As internações ocorrem em instituições educacionais, onde uma equipe multidisciplinar trabalhará ativamente para ressocialização desses adolescentes, com atividades artísticas, culturais, educacionais, de profissionalização, entre outras.

¹ Utilizou-se em algumas passagens o termo “menor delinquente” que era como trazia as primeiras legislações que trataria da questão da criança e do adolescente, como o código Mello de Mattos em 1927.

No entanto, ao adentrar em uma Fundação CASA (Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), observa-se que o fator correccional não foi de fato eliminado, mas ganhou uma nova roupagem, um pouco menos escancarada. Possivelmente, o que deixa o caráter correccional menos visível é o texto da lei, que direciona o atendimento ao adolescente pela ótica da proteção integral e não pela do castigo.

A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de **correção**, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, **pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas** ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los (Brasil, 1990, p. 05, grifo nosso).

Neste estudo, utilizaremos os termos pré-estatutário(a) e pós-estatutário(a) para nos referirmos às instituições existentes antes da promulgação do Estatuto da Criança do Adolescente e para aquelas que vieram a existir após a criação do marco legal destinado à proteção de crianças e adolescentes no país. Quanto às instituições pré-estatutárias, serão trazidos no desenvolvimento deste trabalho relatos das diversas formas de violência sofridas por crianças e adolescentes institucionalizados, tanto no período de vigência do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), quanto na Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM), ressaltando que atualmente a violência ainda se faz presente nas instituições CASA, de maneira mais velada.

Este estudo está organizado em três capítulos. No primeiro, será abordado o contexto sócio-histórico da sociedade brasileira, com ênfase na relação entre arte e sociedade, bem como uma reflexão crítica sobre o caráter punitivo da antiga FEBEM e das atuais Instituições de Medidas Socioeducativas de Internação. O segundo capítulo tratará da Extensão Universitária, explorando seus desafios e possibilidades no âmbito dessas instituições. Por fim, o terceiro capítulo analisará a arte e a cultura como metodologias educacionais, destacando seu uso nas práticas pedagógicas em instituições de medida socioeducativa de internação.

1 DENTRO DOS MUROS E ENTRE GRADES: HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES DE RECOLHIMENTO DE ADOLESCENTES

1.1 Contexto sócio-histórico e a arte na sociedade brasileira

Embora tenhamos avançado significativamente no que concerne ao tratamento dado aos adolescentes internados em instituições que aplicam medidas socioeducativas, após a promulgação do ECA, a violência ainda permeia a vida desses sujeitos, juntamente com o viés correccional. No entanto, ao analisarmos as instituições que antes cumpriam esse papel, observa-se um grande viés punitivo e de adequamento social que era imposto aos adolescentes da época.

No primeiro momento, é importante voltarmos um pouco no tempo e refletirmos o contexto sócio-histórico nacional que possui seus impactos até hoje. A juventude negra e periférica no Brasil sempre foi estigmatizada e marginalizada em meio à sociedade, dado ao longo período de escravização que assolou os primórdios da história do país. Após a abolição desta, que capturou e trouxe corpos de outro continente, desumanizou, apagou identidades e histórias, este período seria um grande marcador de como se daria a sociabilidade de pessoas negras no país.

Para que se evitasse que escravizados(as), agora libertos(as), tivessem acesso aos bens e riquezas produzidas socialmente e à cidadania, foram utilizados diversos mecanismos que efetivasse esse desejo de uma nação branca e elitista e por muito tempo esse era o cenário para a população negra. Com a Proclamação da República, em 1889, criou-se um imaginário social de uma nova pátria, no qual os costumes e tradições da monarquia deveriam ser esquecidos e simbolizaria uma nova nação de paz, em que tudo estaria “dentro dos eixos”, principalmente agora que não se escravizavam mais pessoas. Na obra “Retratos da Branquitude”, Lília Schwarcz (2024) traz o debate acerca da construção de uma “nova” nação e utiliza-se de filósofos para trazer a concepção de como são construídos os nacionalismos:

Por sua vez, Benedict Anderson, insiste em que nações não são apenas inventadas - como se fossem mentiras. São, na verdade, “imaginadas”, pois se pautam em sistemas de representação cultural nos quais as pessoas se identificam enquanto uma comunidade mais ampla, e que comunga de uma série de valores comuns. Conforme explica o sociólogo, ninguém imagina sozinho, ou em cima de elementos puramente aleatórios. A nação se pensa a partir de determinadas construções afetivas retiradas do próprio contexto, sendo algumas delas inflacionadas, em oposição às outras que permanecem devidamente escondidas, enterradas ou borradas (Schwarcz, 2024, p. 273).

Nesse sentido, a construção de um nacionalismo e de uma pátria, constituiu-se apagando concisamente o “passado” recente que acontecia bem debaixo dos olhos de toda uma nação. Na mesma obra, a autora traz o uso da arte enquanto construção de um imaginário de pátria ideal para se viver. Pátria esta que deveria ser branca e não conter nenhuma evidência de que possuíam pessoas negras vivendo nela.

É importante ressaltar como o “mito da democracia racial”, mesmo que na época não fosse utilizado este termo, fazia parte do constructo social, expondo uma sociedade pacífica e sem conflitos (principalmente agora que os(as) negros(as) já haviam conquistado o que queriam - a liberdade), mas que na verdade marginalizava esses corpos e possuía um objetivo máximo de branqueamento da nação.

A arte neste processo, como bem desenvolve Lilia Schwarcz (2024), foi um importante impulsionador para que se propagasse uma sociedade em que negros(as) e brancos(as) viviam harmoniosamente e sem desigualdades.

Figura 1 - Cartaz da Fábrica de Tecidos Samuel, Irmãos&Cia., 1888



Fonte: Schwarcz, 2024, p. 285.

Na obra, a autora traz a análise deste cartaz de uma fábrica de tecidos, de 1888, que “[...] tentava transformar a abolição numa efeméride associada diretamente à monarquia” (Schwarcz, 2024, p. 284), ou seja, como se a abolição fosse uma conquista ou um grande feito do período monárquico. O cartaz se populariza, minimizando as desigualdades e expondo uma suposta harmonia entre os povos, no entanto, alguns marcadores ainda chamam a atenção: a vestimenta e o chapéu do homem negro ainda é mais simples que o do branco, denotando a sua condição

de pessoa que ainda precisa aguentar a labuta, de baixo do sol quente e sobretudo, o homem negro ainda continua com seus pés descalços (Schwarcz, 2024).

A pauta do “futuro do Brasil”, algo que a sociedade à época se preocupava e era muito veiculado pela imprensa, pois fazia parte de um projeto que pretendia embranquecer a população e, como bem aponta Lilia Schwarcz (2024), o conceito de “cultura visual” foi muito utilizado no período, que implica não apenas analisar objetos de arte, mas também outros artefatos como teses, livros, propagandas, imagens científicas e etnográficas. Pode-se observar que a utilização da arte e da cultura foi feita para a propagação e formação de um imaginário que reforça um desejo de uma sociedade como um todo, que é o de extermínio da população negra (que não era vista como gente) e o projeto de uma nação pura e branca.

Nessa mesma conjuntura, somada à veiculação da arte, tivemos aparatos legislativos que contribuíram para construir uma nova nação e idealizavam como a sociedade brasileira deveria ser, como a promulgação do Código Penal de 1890. Se já era instigado um sentimento e um modelo de nação, após a promulgação deste código não haveria dúvidas: corpos negros, suas expressões artísticas e seu modo de viver deveriam a todo custo, ser criminalizados e punidos. Os capítulos “Dos Mendigos e Ébrios” e “Dos Vadios e Capoeiras”, trazem uma série de artigos que criminalizam práticas e costumes advindos da cultura negra:

Art. 402. Fazer nas ruas e praças publicas exercicios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou 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 cellular por dous a seis mezes.
Paragrapho unico. E' considerado circumstancia agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.
Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro (Brasil, 1890).

Em um contexto de implantação da República, cujo propósito era apagar os resquícios da monarquia e enfatizar a ascensão de um novo modelo político e econômico, além dos nacionalismos que estavam sendo criados sob a égide da “ordem” e do “progresso”, moldava-se duas vertentes, uma era o mundo do trabalho e a outra era a da vadiagem. A do mundo do trabalho, era impulsionada pelo estrangeiro que veio imigrado ao Brasil para trabalhar e para contribuir com o embranquecimento da população. Já o mundo da vadiagem, era representado pelos(as) negros(as) recém libertos, que já habitavam a séculos no Brasil, e que agora passariam a ser caçados(as) por seus modos de viver e se reproduzir.

A capoeira como forma de resistência e cultura negra, passa a ser vista como algo que colocaria em risco as chamadas “pessoas de bem” e, nesse sentido, passa a ser criminalizada no

território nacional. A partir das discussões feitas anteriormente, é notório como algumas formas de arte foram usadas como impulsionadoras de um ideal de sociedade e outras, como a capoeira - que é uma forma cultural e artística - apagadas e marginalizadas no contexto brasileiro.

Nesse contexto histórico, a infância de meninas e meninos negros, que se encontravam marginalizados no seio da sociedade, foi impactada por esses racismos e pela perseguição estatal que visava o controle social, contribuindo como citado anteriormente para a ordem e o progresso.

Nesse sentido, as práticas de roubos, furtos, mendicância, prostituição passaram a estar na mira da polícia, que buscava combater tais ações a partir da lógica punitiva, onde o encarceramento era visto como alternativa de retirar a presença de meninos e meninas das vias públicas, na tentativa de “higienizar”, de “limpar” o cenário urbano (Miranda, 2016, p. 59).

Quando trazemos as perspectivas das leis de atenção aos cuidados da questão do “menor”, a primeira que temos no Brasil é a Lei do Ventre Livre. Na referida lei, mães escravizadas poderiam ficar com suas crianças até os 07 anos e, após isso, duas alternativas poderiam ser seguidas: a primeira é a do Estado pagar para o proprietário de escravizados uma quantia e retirar essa criança da mãe, institucionalizando-a ou então, essa criança trabalharia até os 21 anos de idade e depois receberia sua alforria (Azevedo, 2007). Nota-se que essa primeira política de atenção, colocava crianças de mães escravizadas em um contexto de poucas alternativas e nenhuma delas pensa no pleno bem estar, já que nem vistas como pessoas/humanas eram.

Essa criança, sendo retirada da mãe ou então alforriada aos 21 anos, reflete no que vemos atualmente e que permeia a realidade de crianças e adolescentes negros(as) no Brasil. O trabalho infantil ou então o abandono e institucionalização escancaram a atualidade que foi promovida por brancos no período escravocrata. Como bem reflete Carneiro (2011) a escravidão marcaria por um longo tempo a sociedade brasileira e está é uma afirmativa que não pode ser refutada.

Em todo esse contexto, formado no antro do país, Achille Mbembe (2024) nos traz o termo da “Necropolítica”, que cai como uma pluma na reflexão sobre a corpos que são alvos na sociedade, fomentado por todo esse contexto sócio-histórico supracitado. O autor apresenta que a Política de Morte são corpos que em determinadas localidades e em determinada pele (o território e pele negra), são vítimas de uma política que normaliza e naturaliza a morte e o extermínio. De primeiro momento o termo “extermínio” pode parecer exagerado, mas é essa a vivência de populações que residem em regiões periféricas e possuem em seu fenótipo a pele

escura, o nariz largo e os cabelos crespos são submetidos diariamente, pela violência da Polícia Militar, financiado pelo Estado brasileiro.

Não coincidentemente, este conceito se aplica à realidade muito mais recente do que imaginamos. No período da escrita deste trabalho de conclusão de curso, em 28 de outubro de 2025, acontece no Rio de Janeiro uma chacina nos Complexos do Alemão e da Penha, sob o aval do Estado, que sobe o morro na caça de traficantes, sob a justificativa de guerra às drogas e manutenção do bem estar social. O conceito de Mbembe (2024) se materializa aos nossos olhos, ao vivo e televisionado, nos fazendo refletir sobre os corpos que são tombados e o apoio que a sociedade brasileira reforça nesse processo. Como bem enfatiza o rap de protesto “Favela Vive²” (2017) “Quem tá certo, quem tá errado? Só sei que o alvejado é sempre o favelado, quantos irmãos tombaram cedo demais, Favela Vive sangrando, implorando por paz”.

Com isso, ainda abarcando todo o contexto histórico, “uma das heranças da escravidão foi o racismo científico do século XIX, que dotou de suposta cientificidade a divisão da humanidade em raças e estabeleceu hierarquia entre elas, conferindo-lhes estatuto de superioridade ou inferioridade naturais” (Carneiro, 2011, p.16). E, nessa conjuntura, denominamos de eugenia essa suposta cientificidade que adota elementos imprecisos para categorizar e hierarquizar raças, além de acreditar no melhoramento delas através da hereditariedade, exterminando o que era considerado maléfico. Acreditava-se que a segregação, esterilização voluntária e exclusão social seriam formas de acabar com o ruim, restando somente uma raça pura e boa, reforçando os racismos e preconceitos.

Como nos apresenta Lilia Schwarzc (2024), as produções visuais no século XVIII e XIX trazem uma perspectiva da feminilidade negra, em que a sexualidade dessas mulheres era excessiva e exagerada, como algo patológico, subsidiado por traços fenótipos, como as nádegas, o quadril e lábios. A cientificidade utilizada para justificar a inferioridade das raças, sem nenhum tipo de método, apenas os racismos, foi algo que fomentou no imaginário da sociedade brasileira o ideário eugenista. Ainda que este estudo não traga profundamente sobre as questões de gênero, como explicado anteriormente, cabe mencionar como foi utilizado do racismo científico para violentar e marginalizar o povo negro, principalmente a partir de obras e produções visuais e, vale a reflexão de que mulheres negras compõem a base da pirâmide

² Favela Vive 2, música produzida em 2017, com os artistas do gênero musical rap: ADL, BK, Funkero e MV Bill. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XYvrwZmjXJY&list=RDXYvrwZmjXJY&start_radio=1. Acesso em: 14 nov. 2025.

societária, reverberando na subjetividade e sociabilidade dessas mulheres, além de contribuir com as violências cotidianas.

Nesse sentido, trazendo todo o contexto sócio-histórico da formação e construção da nação brasileira, pode-se concluir que a forma como o Estado e a sociedade enxerga crianças e adolescentes periféricos advém de um passado marcado pelos esforços em embranquecer o país, muito impulsionado pela perversidade na utilização da arte para reforçar a segregação e sob o olhar de que pessoas com fenótipos negros possuíam alguma inferioridade, baseada em uma suposta cientificidade. Como bem aponta Silva e Oliveira (2015) os reflexos disso são de grande impacto na vida dos adolescentes

Sem escola, sem trabalho ou com inserção laboral precária, os jovens ficam mais desprotegidos e, conseqüentemente, mais expostos, por exemplo, à cooptação pelo crime organizado. Assim, a prática de furto e a comercialização de drogas ilícitas – muitas vezes iniciadas por influência do grupo de amigos mais próximo – representariam uma alternativa real de trabalho na esperança de mobilidade social para o jovem morador das periferias pobres das grandes cidades, ainda que o exponha aos riscos e à criminalização relacionados às práticas desviantes (Silva *et al*, 2015, p.14).

Nota-se que por conta do racismo fundante e estrutural da sociedade brasileira, os impactos nas juventudes são evidenciados a partir de dados concretos da realidade em que meninas e meninos negros são os que mais estão fora da escola, em situação de trabalho (muitas vezes para prover a subsistência e manter a família) e são os alvos de uma política de morte com o aval do Estado e da população em geral, que os enxergam como ameaça.

Com isso, formam-se alguns mitos na construção do adolescente infrator, como por exemplo, a associação da pobreza com a criminalidade (Rovaron, 2017), como se todo jovem oriundo de uma realidade empobrecida poderia ser um criminoso em potencial ou então em relação a uma criminalidade crescente e descontrolada advinda dele próprio. Torna-se importante destacar que segundo dados do IPEA (2015), “com base em dados do levantamento SINASE (2012) e da PNAD/IBGE (2012), destacaram que, dos 21 milhões de adolescentes que vivem no Brasil, menos de meio por cento (0,013%) cometeu atos contra a vida, isto é, cumpriam medidas socioeducativas de privação de liberdade por atos análogos a homicídio, latrocínio, estupro e lesão corporal” (Silva *et al*, 2015, p.13). No entanto, na maioria das vezes, esses jovens (em especial os negros) são grandes vítimas do crime de homicídio e não praticante deste, eles são os que mais morrem assassinados ou violentados do que cometem ato infracional deste teor (Matias *et al*, 2025).

A construção de determinados mitos, frequentemente alimentados e disseminados por meios de comunicação de massa (os quais exercem considerável influência na formação do senso comum) contribui para a reatualização do discurso conservador em favor da redução da idade penal. Observa-se uma verdadeira “caça às bruxas” direcionada a adolescentes negros e oriundos de favelas, reforçando processos de institucionalização marcados por seletividade e repressão, sob a justificativa de que esses adolescentes possuem consciência do certo e errado, sendo passível de responsabilização como a dos adultos. Apesar dos avanços representados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ainda persiste um viés higienista e de ajustamento social que estigmatiza esses jovens como potenciais ameaças à ordem e à chamada "gente de bem". Tais práticas revelam resquícios de um passado autoritário, no qual adolescentes eram submetidos a medidas violentas e repressivas, panorama que será aprofundado no próximo tópico.

1.2 Do menor desajustado ao sujeito de direitos: O caráter punitivo da FEBEM e as Instituições de Medida Socioeducativa de Internação Contemporâneas

Ao longo da história, foi-se criando uma série de Códigos Penais dentro de uma perspectiva que não diferenciava a criança e o adolescente dos adultos. Dessa forma, temos em 1830, ainda na era Monárquica, o Código Penal que fixava a idade penal entre 07 e 14 anos, adotando um critério biopsicológico e mandando crianças para a cadeia, sob justificativa de que eram conscientes dos próprios atos. Tal medida foi tomada para que D. Pedro II pudesse assumir o governo do Brasil, sendo considerado adulto (Azevedo, 2007, p.04), evidenciando que essa política beneficiaria um grupo (ou, no caso, uma única pessoa) e prejudicaria toda a outra parcela da população.

Ainda no que concerne aos Códigos Penais, temos o primeiro da República, no ano de 1890 e nele “estabeleceu a inimputabilidade absoluta apenas para os menores de nove anos” (Azevedo, 2007, p.05). Para os jovens entre 09 e 14 anos, desde que o ato tenha sido praticado com discernimento, este seria encaminhado para estabelecimento disciplinar (Azevedo, 2007). Com isso, o método utilizado para criminalização dessas crianças e adolescentes ainda era o biopsicológico, conferindo ao adolescente uma consciência de seus atos, como se não fossem pessoas em desenvolvimento, mas já desenvolvidas.

Fazendo uma breve análise podemos refletir que no período da República, a partir da arte e de produções visuais, foi-se construindo um imaginário social e um conceito de nação adequada (aquela sem pessoas negras e sem vestígio do período histórico agora “abolido”),

porém, não foi só a partir de metodologias artísticas que esse ideário foi alimentado. Como supramencionado, o Código Penal configurava crianças entre 09 e 14 como capazes de assumir os próprios atos e serem institucionalizadas para correção.

No entanto, pessoas negras, que agora faziam parte da sociedade “livre”, mas sem condições materiais para se desenvolverem (como moradia, alimentação, saneamento básico) eram postas às condições de alvo desse Código Penal que objetivava a criminalização dessas crianças e desses adolescentes. Além disso, baseado no ideário construído, eram vistos como perigosos, violentos e em desacordo com a civilidade da sociedade, nesse sentido, eram focos fáceis para institucionalização, que era permitida aos 09 anos de idade. É importante destacar que no ano de 1899, alguns anos após a promulgação do primeiro Código de Menores da República, foi fundada a Escola Quinze de Novembro que logo após foi denominada de Escola Correcional Quinze de Novembro, demarcando o caráter punitivo, repressivo e de ajustamento social (Souza *apud* Vianna, 2020).

Caminhando um pouco, temos no Brasil o primeiro Código de Menores, muito impulsionado por pressões internacionais, como na América do Norte. Em outras localidades do mundo, em especial Nova York, encontrava-se efervescente o debate quanto à proteção de crianças e adolescentes, isto pois, em meio a diversos casos de maus tratos a crianças e o silenciamento da sociedade como um todo, começam as discussões sobre a proteção desses indivíduos (Azevedo *apud* Saraiva, 2007), e é aí que o Brasil, acompanhando toda a onda, institui o primeiro Código de Menores.

O Código de Menores de 1927, denominado de Código Mello de Matos, trazia uma visão contraditória no que relacionado às crianças e adolescentes. O código mantém um olhar conservador de que esses jovens, abandonados, expostos e delinquentes seriam uma ameaça para a ordem social e para as pessoas de bem, no entanto, apesar de serem um problema, não seria justo que estas ficassem sem assistência jurídica, o que configurava uma novidade na época (Azevedo, 2007).

Apesar da intenção parecer boa, não podemos deixar de tecer nossas críticas. Quando olhamos os sujeitos como um transtorno, individualizando a demanda, tratando como se o problema fosse advindo do indivíduo, como algo patológico e de nascença (muito embasado a partir do racismo estrutural), violentamos e deixamos de entender toda a estrutura que reflete nas vivências de um grupo e entender os contextos, a partir de uma perspectiva de totalidade, que nos faz compreender toda a condição de vida que as pessoas estão inseridas. Cabe ressaltar que o termo “menor”, utilizado à época, era para trazer uma conotação ligada à marginalidade e periculosidade, associada a negras(o) e o termo “criança” era utilizada como os(as) filhos(as)

da boa sociedade, o futuro do Brasil e que não oferece perigo para a ordem social (Melo *apud* Oliveira, 2023).

Avançando no debate quanto às FEBEM's, precisamos retomar o contexto histórico e político que perpassa a realidade brasileira. Ainda que existisse o Código de Menores de 1927, o cuidado e atenção nas demandas da criança e do adolescente eram muito limitadas, principalmente se tratando do viés punitivo e policalesco que essa legislação assumia. Nesse sentido, em 1941, no governo Getúlio Vargas, foi criado o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM) que visava “regulamentar as verbas orçamentárias destinadas à Assistência Social e para ser um orientador técnico e pedagógico das instituições oficiais e privadas de atendimento ao menor desvalido e delinquente” (Souza, 2020, p. 64). Nota-se que o caráter ainda era assistencialista, vigiando e punindo a população mais empobrecida, seguindo a legislação prevista no Código de Menores.

Ao passo que a sociedade caminhava em seus anos, em 1964, ano emblemático do golpe militar, criou-se um discurso Anti-SAM muito pautado nas falhas na sua organização e burocracias, envolvendo investigações e denúncias quanto à atuação do órgão (Souza, 2020). Cabe mencionar aqui que a ditadura militar cívico-empresarial teve como princípio o combate à chamada “ameaça comunista”, sob um viés repressivo, que resultou em censura, tortura, extermínio, ataque aos direitos humanos e sociais e visava a manutenção do poder para uma minoria (classe burguesa), colocando todo o resto da população em uma posição de ameaça e terror.

Com a Doutrina de Segurança Nacional, implementada nos “anos de chumbo”³, qualquer pessoa poderia ser considerada inimigo e deveria ser combatida com estratégias de guerra (Mechi, p.138). Foi nesse contexto que a partir do tão expressivo Ato Institucional 5 (1968) (AI-5) suspendeu direitos constitucionais e legalizou a barbárie, sob uma justificativa de manter a segurança da nação. Em outro contexto, um dos princípios utilizados no período previa a necessidade de desenvolvimento, sendo cunhado o termo “Segurança e Desenvolvimento”, não pensado para melhorias de vida das pessoas em si, mas visando o combate ao fantasma comunista que assolava o imaginário na época.

Tal qual Schwarcz (2024) expõe a construção de um ideário de nação perfeita, a partir de obras artísticas, no período ditatorial não foi diferente. Os filmes, músicas, peças de teatro e produções artísticas em geral passavam por uma rígida fiscalização para que não trouxesse conteúdos “subversivos”, “imorais” e “comunistas”, e garantisse os valores éticos e de bem da

³ Os anos de chumbo compreendem de 1968 a 1974, marcado por repressão política, aumento da censura e tortura, desaparecimentos e assassinato.

sociedade, assegurando a ordem e a segurança (Schroeder, 2019). E é a partir daí que se implementa emblemas como “Brasil, ame ou deixe-o”, no governo Médici (1969-1974), sob uma ótica também de higienizar a sociedade brasileira contra tudo que trouxesse desordem e fosse considerado um atentado às pessoas de bem (na sua maioria brancas e da elite), além de buscar “fortalecer as políticas e instituições do Estado” (Miranda, 2016, p.47).

Nesse contexto de repressão com o objetivo de manter a ordem social, somado às campanhas anti- SAM que surge a Fundação Nacional de Bem Estar do Menor (FUNABEM) em 1964 e posteriormente às Fundação Estadual de Bem Estar do Menor (FEBEMS) como uma instância estadual no Brasil. A FUNABEM coordenava a Política Nacional do Bem Estar do Menor (PNBEM), instituída no primeiro ano de ditadura militar, no governo Castelo Branco e as FEBEMS eram instâncias estaduais que serviam para abrigar e internar os “menores”, substituindo os antigos reformatórios. Cabe ressaltar que o termo menor ainda era usado em referência às juventudes negras e periféricas e a política do bem estar do menor visava atender, a partir de uma perspectiva unicamente do Sistema de Justiça aqueles(as) que “viviam em situação de risco ou que representava o próprio risco para alguns setores da sociedade daquela época” (Miranda, 2013, p. 13).

Nota-se que o caráter punitivo, muito reforçado pela ditadura imposta no país, recaía principalmente em corpos negros e empobrecidos, que poderiam oferecer algum risco para a elite branca “de bem”, por conta de estereótipos racistas trazidos do período escravocrata e que refletia na vida dessas pessoas. Ainda trazendo um viés higienista, essa instituição tinha como objetivo retirar do convívio social essas crianças e adolescentes que poderiam estar poluindo visualmente as cidades, para além do risco que ofereciam e, nessa conjuntura, “destaca-se higienistas e juristas, encaminhando estratégias de controle de raça e da ordem, combinadas, não raro, com a interação do setor estatal e do setor privado” (Rizzini et al, 2011, p. 42).

Somado ao período histórico que o país passava, a herança do trabalho escravizado e a legislação que era a base para decisões quanto à infância e a adolescência, no caso, o Código de Menores de 1927, temos a constituição das FEBEMS, que recolheria essas juventudes com o intuito de corrigir, punir e enquadrar para que fossem o que a sociedade esperava, desconsiderando todo o contexto social, as histórias e identidades dos jovens que por ali passariam.

Quando falamos no caráter punitivo das FEBEMS, estamos nos referindo a um processo de repressão e violência que ocorriam dentro dos muros e entre as grades, já que estas foram “constituídas ainda sob a regência do Código de Menores de 1927, havendo ainda a indiferenciação entre crianças e adolescentes em situação de abandono material ou moral e

infratores” (Rovaron, 2017, p.62), reforçando a institucionalização de menores considerados abandonados, delinquentes, autor de ato infracional ou risco social. Com o Novo Código de Menores de 1979 essa diferenciação passa a não existir mais, sendo todos considerados em situação irregular:

Art. 2º Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:
 I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:
 a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;
 b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;
 II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;
 III - em perigo moral, devido a:
 a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;
 b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;
 IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;
 V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;
 VI - autor de infração penal (Brasil, 1979, p.01).

Nota-se ainda o esforço para criminalização de crianças e adolescentes, haja vista que “encontrar-se em ambiente contrário aos bons costumes” poderia gerar a prisão. Percebe-se o caráter subjetivo da lei, pois o que seria ambientes contrários aos bons costumes aos olhos da elite brasileira e da população branca de um modo geral, que reforçava o desejo de que a população preta e tudo que estivesse vinculado à ela fosse exterminada socialmente. É importante ressaltar que a “criminalização da cultura negra, como Nascimento (2016) defende, está diretamente associada ao processo de genocídio e uma ferramenta das quais a criminalização se vale é o encarceramento” (Silva *et al*, 2022, p.44), logo, poderiam simplesmente estar se expressando culturalmente, brincando ou somente vivendo que já se enquadraria como perfil para a institucionalização.

Com o intuito de corrigir e disciplinar, as unidades da FEBEM eram marcadas por violências, justificadas pelo público que era presente ali, como se precisassem ser domesticados, trazendo resquícios de um período escravocrata - em que pessoas negras eram vistas como animais - mesclado ao contexto da época - o da ditadura militar e empresarial.

Nos centros de internação da FEBEM, as notícias que chegavam à população eram de fugas, torturas e rebeliões. O padrão de muitos inspetores era bastante severo, com resquícios das práticas repressivas e violentas de períodos anteriores. [...] O peso dessa institucionalização é grande, dada a massificação, estereótipo, fragmentação e classificação. Não existem metas a serem alcançadas, faltam dados confiáveis sobre as crianças e adolescentes, as estatísticas não batem, as equipes não têm liberdade para abordar temas necessários ao conhecimento deste público, como sexo e drogas, por exemplo (Rovaron, 2017, p.66 - 67).

Com isso, muito pela articulação midiática, a população passava a clamar por medidas mais severas com esses adolescentes que se mostravam desviados, desobedientes e sem futuro e expressões como “os direitos humanos não deixam a gente trabalhar” se tornavam comum, como se a violência fosse a única forma de “corrigi-los” (Rovaron, 2017), não os enxergando como sujeitos que portam uma humanidade.

Esse é o retrato da FEBEM, constituída sob a égide da violência permeada em tempos de ditadura militar empresarial, pautada na Política da Segurança Nacional, deixando de lado os Direitos Humanos e agindo sob uma lógica punitivista e de ajustamento social da juventude. Com isso, ao final deste período, com o processo de redemocratização, a sociedade brasileira saturada de tortura e violências injustificáveis, os movimentos sociais em ascendência, organização de novos partidos políticos e o fortalecimento dos(as) trabalhadores(as) (Rovaron, 2017) surge um movimento anti-FEBEM (Miranda, 2013).

Nessa conjuntura de mudança política, econômica e social no país que houve a promulgação da Constituição Federal de 1988, denominada Constituição Cidadã, que definiria alguns direitos imprescindíveis para a população, sendo:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988, p. 02).

É importante dar destaque para esses direitos que foram promulgados, haja vista o longo período ditador que o país acabara de superar, reforçando que todos são iguais perante a lei e que a vida era direito inviolável, além da liberdade. E é à luz da Constituição Federal que é promulgado no governo de Fernando Collor, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), que vai trazer um arcabouço da proteção e garantia de direitos para a juventude e, nesse sentido, “o Estatuto passa a entender a infância e a juventude como portadoras de direitos e não mais como sujeitos passíveis de penalização a partir da situação social em que se encontravam” (Rovaron, 2017, p.70).

Com isso, no que tange às Medidas Socioeducativas, o ECA nos apresenta um novo conceito que antes não era usado para a criança e o adolescente, que são sujeitos em desenvolvimento biopsicossocial e que, a partir disso, precisam ser entendidos como pessoas em formação. Ainda, vai estabelecer que criança é a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente entre 12 e 18 anos e determina que são penalmente inimputáveis os menores de

dezoito anos de idade, subvertendo a ótica da situação irregular e de sujeitos delinquentes, perigosos e desajustados. Os primeiros anos de implantação do ECA, foram voltados para a capacitação de trabalhadores(as) que atuavam na instância da infância e juventude, a fim de superar o pensamento de que crianças e adolescentes em vulnerabilidade eram pessoas em “situação irregular”, mas sim, sujeitos de direitos (Matias *et al*, 2025, p. 32).

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º 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 (Brasil, 1990, p.01).

Importante ressaltar que é de responsabilidade de toda a sociedade a proteção e efetivação desses direitos promulgados com o Estatuto, principalmente de profissionais que atuam com o público. No entanto, mesmo que já em vigor, as FEBEM's ainda existiam pautados em seu caráter correcional e violento e, nessa conjuntura, Rovaron (2017) explicita as barbáries que ocorriam no período:

No segundo semestre de 1999, aconteceram 1.322 fugas na FEBEM. Em apenas uma fuga, em julho, 459 internos fugiram do Complexo do Tatuapé. Em agosto, outros 350 adolescentes fugiram do Complexo Imigrantes. Dois meses depois, houve a rebelião dos adolescentes nesse mesmo complexo, onde quatro adolescentes foram mortos também pelos companheiros. [...] Após as rebeliões, segundo relatos dos adolescentes, eles apanhavam com cassetetes de madeira que eram nomeados de ECA, DH (direitos humanos), Padre Júlio. [...] em sequência da violência a que são submetidos após as rebeliões, eles são obrigados a tomar banho frio durante um tempo considerável, a fim de que as marcas do espancamento desapareçam, o que não permitiria ser detectado nos exames de corpo delito. É comum a afirmação, pela instituição, de que os adolescentes são violentos entre si, o que ocasiona tais ferimentos em seus corpos: como se tudo fosse culpa da autoflagelação “comum a essa população” (Rovaron, 2017, p.81-82).

É perceptível o caráter perverso no tratamento com adolescentes dentro dessa instituição, que hoje é lembrada justamente por conta desse viés violento e é no seio dessa tensão entre criança e adolescentes sujeitos de direito e o caráter repressivo das FEBEM's, que as medidas socioeducativas começam a ser pensadas. No início do ano de 2006, dezesseis anos após a promulgação do ECA, que temos a criação das Fundações CASA e que atualmente é a instituição que aplica medidas socioeducativas para adolescentes, no regime de internação no estado de São Paulo.

Com vistas a promover um programa pedagógico em detrimento da política de segurança que sempre vigorou e determinou a rotina nos centros de internação, foi estruturada uma nova equipe subordinada à Superintendência Pedagógica, que abarca todas as gerências que coordenam os programas educativos na instituição, nas áreas de Educação Escolar, Educação Profissional, Arte e Cultura e Educação Física e Esportes (Rovaron, 2017, p.86).

Para além do ECA, em 1991 foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), previsto no artigo 88 do Estatuto e faz parte da estrutura do Ministério dos Direitos Humanos, sendo este um órgão deliberativo compondo o sistema de garantia de direitos. O CONANDA possui competências voltadas à formulação, supervisão e promoção da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente. Entre suas atribuições estão a elaboração das normas gerais da política nacional, a fiscalização da execução dessas ações, a garantia da aplicação efetiva dos princípios e direitos estabelecidos.

Mesmo com a instituição deste conselho, que tinha o objetivo de efetivar a proteção dos adolescentes, o senso comum da sociedade enxergava como algo que poderia atrapalhar que esses jovens se tornassem indivíduos, que merecessem estar em convívio social, haja vista que a única forma de tratamento pensada para esses sujeitos era baseada na violência, algo que com a lei do ECA e do CONANDA, esse tipo de viés já não seria mais tolerado.

Em 2006, foi aprovada a resolução nº119 do CONANDA, que cria o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que só foi regulamentado em 2012 pela lei nº12.594. Percebe-se que mesmo com o Estatuto da Criança e do Adolescente trazendo importantes avanços, a questão do menor de idade em conflito com a lei só foi ter a devida importância após anos.

O SINASE vem para regulamentar a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional (Brasil, 2012, p. 01) e tem por finalidade assegurar que o adolescente seja protegido em todas as etapas do processo, garantindo que a medida socioeducativa de internação seja excepcional e o mais breve possível, trazendo uma perspectiva diferente das anteriores, já que “o caráter socioeducativo das medidas prevê a ruptura com a visão punitiva de senso comum, e ao mesmo tempo busca responsabilizar os autores do ato infracional pelas consequências lesivas de sua ação” (Rovaron, 2017, p.76) e não mais simplesmente retirar do convívio social, sob uma ótica higienista.

Atualmente, na lei do SINASE é estabelecido um acompanhamento detalhado com o(a) adolescente, abrangendo toda a sua subjetividade e trajetória a partir do Plano Individual de Atendimento (PIA) que deve constar itens como “atividades de integração e apoio à família;

formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual e a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional” (Brasil, 2012, p.12) e, com isso, define metas para serem alcançadas no que diz respeito à escolarização, atividades de cultura e arte, profissionalização e fortalecimento dos vínculos familiares, considerando cada adolescente como um sujeito único e com particularidades próprias.

É nesse contexto em que as medidas socioeducativas contemporâneas se estabelecem: reconhecendo o(a) adolescente como sujeito de direitos e abolindo práticas de castigos físicos e crueldades, além de possuir “[...] finalidade ético-pedagógica, em que pese a dimensão jurídico-sancionatória” e “[...] a garantia dos direitos dos adolescentes por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais” (Fundação Casa, 2024, p. 3-5).

Atualmente as instituições que aplicam medidas socioeducativas privativas de liberdade (Internação e Semiliberdade) no estado de São Paulo são executadas pelas Fundações CASA, órgão ligado à Secretaria de Estado da Justiça e Defesa da Cidadania. A instituição em si, no município em que foram desenvolvidas as atividades extensionistas, é organizada em Internação Provisória e a Internação após o juiz estabelecer o tempo em que o adolescente deve ficar cumprindo a medida socioeducativa. Na medida provisória, o jovem pode permanecer até 45 dias, esperando um parecer do juiz e participando de atividades sociopedagógicas. No momento que o adolescente chega à unidade de internação, encaminhado da provisória, assistentes sociais e psicólogos(as) fazem o acolhimento, elucidam os direitos e deveres e realizam as orientações do cotidiano na unidade (Freitas, 2011, p.40). Nesse período, será desenvolvido o Plano Individual de Atendimento, contendo as metas e os objetivos de cada adolescente ali dentro.

Freitas (2011) descreve que a instituição é composta pelas equipes de saúde, de proteção, técnica e pedagógica. A equipe de saúde é formada por médicos(as), dentistas, enfermeiros(as) e outros(as) profissionais responsáveis pelo atendimento e acompanhamento clínico dos adolescentes. Já a equipe de proteção é constituída pelos(as) agentes de apoio socioeducativos, que atuam diretamente na rotina dos adolescentes, garantindo o cumprimento das medidas e sendo responsáveis pela disciplina e pela segurança. A equipe técnica é integrada por assistentes sociais, psicólogos(as) e outros(as) profissionais que desenvolvem o acompanhamento individual e familiar. Por fim, a equipe pedagógica é composta pelos(as) pedagogos(as) e profissionais com formações diversas, e tem o papel de organizar e acompanhar as atividades educacionais e profissionalizantes, contribuindo para o processo de formação e desenvolvimento dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Embora se trate de uma instituição educacional, a unidade é constituída por muros e grades, necessitando de revista para qualquer pessoa que adentre o espaço. Enquanto medida de privação de liberdade, os adolescentes perdem seu direito de ir e vir, no entanto, cabe ressaltar que de acordo com um dos princípios do Código de Ética do(a) Assistente Social de 1993, temos a liberdade como valor ético central e a defesa intransigente dos direitos humanos, demarcando que apesar da liberdade de ir e vir estar restringida no momento, os direitos previstos em lei não devem ser negligenciados como por exemplo: o direito à visita, o direito de escolha, o direito de reavaliação, substituição ou suspensão da medida socioeducativa, o direito de um espaço adequado para o cumprimento da medida, direito do respeito à sua dignidade, entre outros (Sinase, 2012).

Rovaron (2017) relata em suas pesquisas as percepções que teve ao adentrar em instituições que aplicam medidas socioeducativa de internação e dialoga com as nossas vivências enquanto extensionista.

Percebemos, em nossa rotina de pesquisa e observação no campo estudado, que a execução da missão parece acontecer a partir das cabeças raspadas, mãos para trás, repetidos balbucios de ‘licença senhor, licença senhora’, uniformes, trancas, rebeliões que não podem ser nomeadas rebeliões, grades, ausência de cor, de hora, de espelho, de vida. **Espaço de anulação, de mortificação do eu, espaço de morte.** Esse é o cenário que encontramos ao entrar em um centro de internação onde jovens cumprem medida socioeducativa no Estado de São Paulo (Rovaron, 2017, p.95, grifo nosso).

Indo de encontro ao relato, pode-se reforçar o viés punitivo e correccional das Fundações CASA, ainda que com inúmeros avanços com o ECA, CONANDA, SINASE e demais legislações. Sobre os interiores da instituição, o adolescente quando adentra em Centros de Atendimento Socioeducativo, de acordo com a Portaria Normativa n 457/2024, da Fundação CASA, deverá para além de ser acolhido por toda a Equipe de Referência, que irá acompanhá-lo, ser realizado um Diagnóstico Polidimensional, considerando o histórico de vida e pessoal (Fundação CASA, 2024) e, após a decisão da medida, sendo ela de internação ou semiliberdade, será elaborado o PIA.

No que concerne ao Plano Individual de Atendimento, este deve conter, no mínimo, a programação de suas atividades para integração social, formação e qualificação profissional, ações de articulação que aproximem de serviços, participação da família ou responsável para a sua efetivação (Fundação CASA, 2024), visando muito da sua autonomia, protagonismo e reinserção social, preconizados pelo SINASE. No entanto, cabe ressaltar que Rovaron (2017) bem discute sobre a questão do protagonismo juvenil, no entanto, aponta para os riscos desse discurso, haja vista que essa ideologia “desconsidera as divisões de classe, as demandas

psicológicas e afetivas dos indivíduos e os homogeneíza, além de responsabilizá-los por seu possível sucesso ou iminente fracasso” (Rovaron, 2017, p.95).

Diante do exposto, a seguir, falaremos sobre os desafios e possibilidades do trabalho extensionista dentro dessa instituição que atualmente é a responsável pela medida de internação no Estado de São Paulo.

2 COMUNICATIVAS E POPULARES: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

2.1 A Extensão Universitária

A Extensão Universitária pode ser lida como um elo entre a Universidade e a sociedade, não devendo ser desconectada do Ensino e da Pesquisa, sendo garantido na Constituição Federal (CF) de 1988 a indissociabilidade entre os três eixos, formando o que é conhecido como tripé universitário. De acordo com o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), ela pode ser conceituada da seguinte forma: “a Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 15).

Neste sentido, a Extensão Universitária visa trabalhar com setores da sociedade, no intuito não apenas de compartilhar conhecimentos construídos dentro dos muros da universidade, mas de construir novos conhecimentos junto à comunidade, sendo historicamente vinculada a grupos em situação de vulnerabilidade social ou aos movimentos sociais. Ainda de acordo com o FORPROEX, as ações de extensão se organizam nas modalidades de programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços, que se articulam ao ensino e à pesquisa, promovendo a integração entre a universidade e a sociedade (FORPROEX, 2012).

Monteiro e Sacramento (2011), refletem que a extensão universitária em muitos momentos é preterida pelos/as docentes, haja vista que por se tratar de atividades práticas, retiraria tempo destinado às pesquisas e não traria muitos méritos acadêmicos aos/as próprios/as docentes. Por muitas vezes ser rejeitada, tornou-se necessário realizar a curricularização da extensão nas universidades públicas no Brasil. De acordo com a Lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) determina que no mínimo 10% dos créditos curriculares exigidos em toda a graduação deverão ser destinados às atividades extensionistas.

Na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), atendendo ao que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), iniciou-se, em 2021, o processo de curricularização da extensão. Segundo a Resolução UNESP nº 41/2021:

A Curricularização da Extensão Universitária é o processo de inserção de atividades de extensão universitária na matriz curricular dos cursos de Graduação, na forma de componente curricular, compreendido como o conjunto de atividades formativas que articulem ensino, pesquisa e extensão, de natureza dialógica, interdisciplinar e interprofissional, que possibilitem a geração e o compartilhamento de conhecimentos

científicos e tecnológicos e a imersão real do graduando na sociedade (Resolução Unesp, 2021).

Com isso, o curso de Serviço Social da UNESP, campus de Franca/SP, no intuito de atender ao que estabelece a Resolução UNESP nº 41/2021, passa atualmente pelo processo de revisão curricular, buscando alternativas para que se efetive a extensão universitária como um componente curricular obrigatório, e que contemple todo o corpo discente. Uma das estratégias adotadas foi utilizar o §2º da referida resolução, que prevê a possibilidade, a critério do Conselho de Curso, de oferecer uma disciplina teórico-prática de Extensão Universitária, combinando conteúdos conceituais e atividades práticas, com pelo menos 50% da carga horária destinada a experiências junto à sociedade (Resolução Unesp, 2021).

Ainda que o curso de Serviço Social historicamente fosse ligado às mais diversas extensões universitárias, estas, na maioria das vezes, não contemplavam os(as) discentes trabalhadores(as) ou que residem nas cidades mais próximas e se deslocam diariamente à universidade. Assim, a curricularização da extensão possibilita, portanto, que os(as) discentes, em sua totalidade, participem desse importante processo de formação, compreendendo o papel da universidade pública, que, segundo a Universidade Estadual Paulista (2021, p.10):

[...] é produzir saberes visando ao desenvolvimento científico, tecnológico e social, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade que se pretende democrática, justa, inclusiva e solidária. Essa missão institucional deve significar que a produção de conhecimento, sua função precípua, a socialização do conhecimento produzido pela ação de ensinar, bem como a sua difusão como instância da cultura, possibilitam a constituição de uma dada visão de mundo, a qual se materializa no processo de desenvolvimento da sociedade civil organizada. Esse compromisso social da universidade tem sustentação histórica, seja na comunidade de pesquisadores, seja nos processos reivindicatórios dos movimentos docente e estudantil em contexto nacional, cada qual com seu olhar específico sobre a realidade brasileira.

No entanto, tratar sobre a extensão implica compreender o seu percurso histórico até chegar a sua configuração atual. Oliveira e Goulart (2015) destacam que a extensão universitária é marcada por três fases, sendo a primeira a prestação de serviços à comunidade através de cursos e serviços especiais; a segunda fase, por se tratar de um período de repressão ao movimento estudantil pela ditadura militar (1964-1985), é marcada pelo viés assistencialista e por uma dimensão política enfraquecida. Todavia, as autoras destacam que, mesmo reprimidos pelo governo, estudantes ainda mantinham o direcionamento político com a ótica da transformação social junto à comunidade em atividades desvinculadas da extensão universitária.

A terceira fase descrita pelas autoras, conceitua a extensão universitária como dialógica, ou seja, preconiza a troca entre os sujeitos na construção do conhecimento. É destacado o

enfraquecimento da autocracia burguesa e a ascensão dos movimentos sociais, que possibilitaram pensar a extensão como instrumento direcionado à transformação social, afastando-se do caráter assistencialista existente até então.

Cabe aqui destacar as contribuições de Paulo Freire (1983⁴) na obra *Extensão ou Comunicação*, que busca discutir sobre as hierarquias existentes entre o(a) extensionista e o(a) trabalhador, defendendo que esta relação não deve ser unilateral e que os saberes da comunidade e da universidade se articulam de forma horizontal, tendo como finalidade a transformação societária e a emancipação dos sujeitos participantes. Em suas palavras, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1983, p. 45). Essa perspectiva freireana rompe com a lógica de transmissão verticalizada do conhecimento, sendo ainda hoje utilizada nas extensões universitárias.

Portanto, compreender a trajetória da extensão universitária e suas bases freireanas permite situar qual o seu papel dentro de instituições que aplicam medidas socioeducativas. A seguir, serão discutidos os desafios e possibilidades de atuação do extensionista nesses espaços, apontando as suas contribuições no enfrentamento do caráter correcional que ainda está intrincado nesse meio.

2.2 Desafios e possibilidades dentro de instituições que aplicam medidas de internação

Ao adentrar o contexto das medidas socioeducativas de internação, torna-se necessário refletir sobre os limites e as possibilidades da Extensão Universitária nesse espaço. Embora tais instituições estejam legalmente orientadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) a priorizarem a dimensão educativa, ainda prevalece um caráter correcional e punitivo que acarreta barreiras à prática extensionista.

Cabe mencionar que o cumprimento de medidas socioeducativas em regime de internação é, por determinação do ECA, em estabelecimentos educacionais, diferentemente das instituições pré-estatutárias. Porém, quando se transpassa os muros dessas instituições, visualiza-se que esse espaço reproduz diversas características do sistema prisional, sendo as grades, cadeados, a padronização dos uniformes, a existência de solitárias, entre outras. Ou seja, a estrutura arquitetônica constitui um desafio ao trabalho do(a) comunicador(a), que tem a

⁴ A obra em questão foi escrita no Chile entre 1968 e 1969, no entanto, a 1ª edição do livro no Brasil foi publicada em 1983 pela editora Paz e Terra.

percepção não de trabalhar com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, mas sim em cumprimento de pena de caráter prisional.

Mesmo que seja determinado pelo SINASE que “é vedada a edificação de unidades socioeducacionais em espaços contíguos, anexos, ou de qualquer outra forma integrados a estabelecimentos penais (Brasil, 2012, p. 05), ainda ocorrem casos em que essas unidades são instaladas ao lado das penitenciárias, como veremos na imagem abaixo:

Figura 2 - Foto de uma Instituição que aplica medida socioeducativa e de uma Penitenciária



Fonte: Imagem tirada do Google Maps e alterada pelos(as) autores(as) para evitar identificação.

Observando a imagem acima, que nos apresenta tanto uma instituição que aplica medidas socioeducativas privativas de liberdade, quanto uma penitenciária, compreende-se que, mesmo que a instalação da primeira esteja de acordo com as determinações do SINASE, não estando “contígua” ou “anexa” à segunda, ainda assim reflete uma violência, uma vez que a única instituição que os adolescentes em internação conseguem visualizar pelas janelas é justamente o prédio da unidade prisional. A sensação é de que ocupam o mesmo espaço. O Estado, ao instalar instituições com fins distintos tão próximos, demonstra a intencionalidade não de ressocializar os adolescentes, mas de afastá-los da sociedade, da mesma forma que ocorre no sistema prisional, criando estereótipos e impactando diretamente nas suas subjetividades.

No que se refere à estrutura dessas instituições, o fato de que se assemelham às unidades prisionais, bem como a sua proximidade, também impacta na subjetividade desses adolescentes, uma vez que não se reconhecem nem são tratados como tal. É nessa subjetividade que se encontra o maior desafio do(a) comunicador(a), que trabalhará com sujeitos que tiveram o direito à infância e à adolescência negados, mas que, pela perspectiva dialógica, buscará o fortalecimento desses adolescentes, distanciando-se da lógica correcional, que também se expressa no viés mercadológico e meritocrático.

Essa visão mercadológica se expressa em atividades/cursos que visam preparar o adolescente para a inserção no mercado de trabalho. O próprio Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), nos artigos 76 a 80 da Lei nº 12.594/2012, legitima programas como o SENAI e o SENAC, permitindo que essas instituições ofereçam vagas de aprendizagem e cursos profissionalizantes aos usuários do sistema, mediante instrumentos de cooperação com os gestores locais. Há de se destacar a relevância da iniciativa no sentido de ofertar possibilidades concretas aos adolescentes em internação. No entanto, quando a reinserção social é reduzida à dimensão do trabalho, outras dimensões fundamentais para o fortalecimento dos adolescentes são negligenciadas, como identidade, consciência crítica, a coletividade, a percepção de que são sujeitos de direitos, entre outras. Assim, a lógica mercadológica funciona como instrumento correcional, levando ao ideário de que “o trabalho dignifica o homem”, tornando-se um desafio ao(a) comunicador(a) que busca a emancipação desses sujeitos e não os reduzir a objetos de exploração econômica.

É importante destacar que as ações com viés mercadológico, meritocrático e correcional fazem parte do cotidiano da instituição, enquanto as propostas extensionistas ocorrem de forma intermitente, seja semanal, quinzenal ou mensalmente. Assim, durante a internação, os adolescentes permanecem, na maior parte do tempo, submetidos à lógica de reinserção pelo trabalho, uma vez que a participação nos cursos profissionalizantes influencia na avaliação de méritos para a liberdade. Por sua vez, as ações extensionistas devem ser contínuas, dependendo de fatores como o estabelecimento de vínculos e a conquista da confiança, o que exige múltiplos encontros. Entretanto, devido à alta rotatividade dos adolescentes e ao espaçamento entre as atividades, frequentemente o(a) comunicador(a) precisa reiniciar todo o processo de conquista de confiança e estabelecimento de vínculos, dificultando a continuidade e a efetividade das ações extensionistas.

No entanto, o viés correcional utiliza-se da lógica meritocrática de que a mudança começa pelo próprio indivíduo e que, caso este queira, conseguirá ascender socialmente, mas a realidade com que ele se depara é completamente diferente. Esse pensamento estimula a

competição entre os sujeitos, tornando-os mais individualistas, o que compromete o fortalecimento do coletivo. Tanto o mercado laboral formal quanto a sociedade irão reproduzir estigmas sobre o “cárcere”, bem como os racismos, deixando esses adolescentes à margem, implicando no acesso aos piores trabalhos, com baixa remuneração e valorização, o que irá gerar um sentimento de culpa pelo não sucesso.

A construção de uma sociedade racista torna qualquer processo de vivência desigual em questão de oportunidades e possibilidades . O que é necessário pensar é que as diferentes vivências dos indivíduos são relevantes para entender o destino final de cada um. Às vezes que foi possível mudar esse destino são poucas exceções que comprovam o impacto da desigualdade social. A cor da pele ou textura de cabelo de determinada pessoa é motivo suficiente para perder uma vaga de emprego ou sofrer violência nas ruas, o ato de competir diverge entre os concorrentes. O medo afasta as pessoas dos seus desejos porque na realidade eles parecem ser impossíveis, o racismo delimitou a vida de um povo e isso tem resultado até hoje. Os problemas sociais e culturais não podem e não devem ser deixados de lado na trajetória de alguém (Lima, 2022, p. 21-22).

Além disso, a estrutura supramencionada também se constitui como um desafio ao trabalho do(a) comunicador(a) por não dispor de espaço físico adequado para realização das atividades. A existência de uma estrutura voltada para a “segurança”, não permite que as ações sejam realizadas em ambientes externos, o que faz com que as atividades sejam feitas em espaços em que já existe certa saturação por parte dos adolescentes, como a sala de aula, o refeitório ou a quadra de esportes, fazendo com que o(a) comunicador(a) tenha que adotar metodologias que se enquadrem ao regimento institucional.

Outro fator que é uma barreira ao trabalho do(a) comunicador(a), não se encontra dentro dos muros da instituição, mas fora dela. As extensões universitárias são pensadas para que todo(a) aquele(a) discente que tenha o interesse por alguma temática e queira dela se aproximar, possa fazer parte. No entanto, não são todas as áreas do conhecimento que compartilham dos ideários da educação popular, portanto, encontram-se nesses espaços sujeitos com diversas perspectivas, motivados, às vezes, por mera curiosidade ou simplesmente pela necessidade de cumprir a carga horária obrigatória destinada à extensão. Logo, a formação e capacitação desses(as) comunicadores(as) terá impacto direto no trabalho realizado junto aos adolescentes em internação, uma vez que precisam ter os seus papéis e objetivos definidos ao se adentrar na instituição, caso contrário podem reforçar estereótipos e novas violências.

Ainda, quanto aos desafios que se encontram na universidade, destaca-se a ausência e/ou insuficiência de recursos destinados a projetos de extensão, bem como a burocracia para acessá-los (quando existem). Ressalta-se que para executar as atividades extensionistas, é preciso que a universidade forneça os meios necessários, sendo eles o transporte, recursos

financeiros para aquisição de materiais pedagógicos e equipamentos, profissionais administrativos para auxiliar no desenvolvimento dos projetos, entre outros, o que não ocorre em grande parte das vezes, o que faz com que os(as) extensionistas utilizem recursos próprios para a realização do trabalho.

No que se refere aos recursos financeiros, vale mencionar que, diferentemente da pesquisa, que conta com diversas formas e instituições de financiamento, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e a Coordenação de Pesquisa e Extensão (COPE), a extensão não possui acesso igualitário a verbas desses financiamentos. Ainda que existam programas como a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e o Programa de Educação Tutorial (PET), a distribuição de bolsas contempla apenas uma parcela reduzida dos(as) extensionistas, e, na maioria das vezes, soma-se à política de permanência estudantil, que por si só se mostra insuficiente.

Também se acrescenta aos desafios, o distanciamento entre extensionistas e o(a) professor(a) coordenador(a) da extensão, tanto no planejamento quanto na execução e avaliação das atividades, muito pelo que foi mencionado no tópico um deste capítulo, uma vez que os méritos acadêmicos se encontram nas produções científicas e não nas extensões, fazendo com que as ações sejam, em sua maioria, realizadas exclusivamente pelos(as) discentes. Esse distanciamento acaba por impactar a formação do(a) discente extensionista, uma vez que são raros (ou não existem) os momentos de troca com o(a) coordenador(a) acerca das experiências vivenciadas, criando lacunas que dificilmente se preenchem apenas nas interações entre os(as) próprios(as) estudantes.

Apesar dos inúmeros desafios enfrentados pelos(as) extensionistas em instituições de medida socioeducativa de internação, compreende-se que este também é um espaço com diversas possibilidades de atuação, principalmente utilizando-se da educação dialógica, que:

visa transformar o sujeito em agente político. Político no sentido de ser participante ativo na transformação do mundo e da sua história, construir seres autônomos e capazes na responsabilidade singular de uma organização coletiva em prol de um projeto de sociedade, que tenha como eixo central o ser humano. Ou seja, tendo como instrumento a educação, trata-se, portanto, de recuperar a humanidade que foi roubada e negada aos sujeitos (Maciel, 2011, p. 14).

Para realizar as atividades na perspectiva dialógica, é necessário que antes sejam estabelecidos vínculos e que se conquiste a confiança junto aos adolescentes. Ainda, para que esse objetivo seja atingido, é importante que os trabalhos sejam realizados em fluxo contínuo,

sem interrupções. A partir daí, cabe ao(a) comunicador(a) estabelecer inicialmente espaço de escuta dos adolescentes, levantando as temáticas que devem ser trabalhadas, bem como as oportunidades de ressignificar situações a partir das próprias falas. Por fim, deverá o(a) comunicador(a) estabelecer a metodologia que melhor se enquadre para o atingimento dos seus objetivos, seja uma roda de conversa, uma atividade lúdica, ou dinâmicas participativas.

Cumprir destacar também que, as extensões universitárias possibilitam o contato direto com determinada realidade. Esse contato gera inquietações e abre espaço para que a pesquisa apareça, sendo ela um importante instrumento de denúncia e de transformação social. Segundo Iamamoto (2002, p. 298), a pesquisa “é um recurso indispensável para a compreensão das múltiplas formas de desigualdades sociais e dos processos de exclusão delas decorrentes”, orientando práticas profissionais críticas, reflexivas e voltadas à transformação social.

No início deste estudo foi apontado que adolescentes são seres em formação biopsicossocial, sendo este fator determinante em seu atendimento. Assim, o fato de que ainda estão em formação propicia a construção de novas possibilidades e significados às suas trajetórias. Segundo Pessalacia, Menezes e Massuia (2010, p. 425), “um sujeito pode tornar-se menos vulnerável se for capaz de reinterpretar criticamente mensagens sociais que podem colocá-lo em situações de desvantagem ou desproteção”, portanto, realizar um trabalho junto a esses adolescentes no sentido de fortalecê-los em sua criticidade, pode se tornar um potencializador de sua transformação e emancipação.

Segundo Vigotski (2010, p. 312, *apud* Cardoso; Fonseca, 2024, p. 16), “o crime é frequentemente a prova de certa força, de capacidade para protesto, de uma grande vontade e capacidade para sentir em pensamento, querer muito e obter muito”. Desse modo, compreende-se que esses adolescentes já manifestam tal força e capacidade de protesto, sendo necessário que esses elementos sejam redirecionados para a luta por sua emancipação e pela transformação de sua própria condição.

Ainda que existam limitações institucionais e estruturais nas unidades que aplicam medidas socioeducativas, principalmente no que se refere às regras de segurança daquele local, a extensão universitária possui relativa autonomia na escolha das atividades a serem realizadas junto aos adolescentes, podendo trabalhar temas que não fazem parte do cotidiano da instituição. Portanto, torna-se possível refletir acerca dos racismos, das questões de classe e gênero, bem como as diversas refrações da questão social que assolam a vida desses sujeitos, possibilitando o despertar do senso crítico, que somado à força, à coragem e à capacidade para protesto desses adolescentes, pode contribuir para a construção de processos educativos emancipatórios e para o fortalecimento de sua consciência de classe e de seu protagonismo.

Assim, compreendendo as potencialidades desse cenário, a metodologia artística se destaca como uma ferramenta que contraria o caráter correcional, ao mesmo tempo em que fortalece os adolescentes coletiva e individualmente, especialmente por meio da arte e da cultura periférica. A seguir, discutiremos como essas práticas podem ser aplicadas nesse viés, destacando também as experiências de um projeto extensionista em uma instituição que aplica medidas socioeducativas.

3 A ARTE É PARA INCOMODAR: O PAPEL DA ARTE E DA CULTURA NA CONTRAMÃO DA LÓGICA PUNITIVA

3.1 Arte e Cultura como Metodologias de Educação

“A Arte é para incomodar, causar indigestão” é parte da canção “Ladrão⁵” do *rapper* brasileiro denominado Djonga, conhecido por suas críticas ao sistema que marginaliza corpos periféricos e criminaliza o povo negro. O *rapper* mencionado, como muitos(as) outros(as) que nos subsidiam para o debate proposto no presente trabalho, dialogam com os nossos objetivos e nos confirmam que a arte pode e deve ser usada para incomodar, denunciar e resgatar o que foi ocultado a séculos.

Como debatido anteriormente, cultura e arte sempre foram mecanismos de influência na sociedade, que apesar de serem utilizadas para subverter a ordem imposta, enquanto instrumentos de luta, resistência e transformação social, contraditoriamente, também contribuíram para moldar um senso, reforçar memórias e enfatizar estigmas, sendo um projeto em disputa por classes antagônicas.

No que diz respeito às memórias, Pollak (1989) analisa que a força dos diferentes pontos de referências estrutura nossa memória e se inserem na coletividade que estamos inseridos(as), e este fato se concretiza quando observamos nossas paisagens, monumentos históricos, obras de arte e construções arquitetônicas que se pautam em um referencial branco e europeu, como se bem representasse a população no Brasil.

Como enfatiza Lilia Schwarcz (2024), com a ascensão da República, posto que os símbolos ainda eram muito vinculados à monarquia, criou-se a necessidade de que os Estados, tivessem sua própria representação e identidade. Em São Paulo, mais especificamente, no período de 1870 e 1880, quando a cidade estaria se transformando na metrópole do café, firmou-se uma elite paulistana centrada, principalmente, na Faculdade de Direito do Largo do São Francisco. E posteriormente, entre as décadas de 1900 e 1930, que a imagem dos bandeirantes nasce como algo que representaria os paulistanos e paulistas, utilizando-se dessa figura como um exemplo a ser seguido por todos os cidadãos: homens, brancos, viris, corajosos e desbravadores.

Nota-se que a construção de um herói, baseado no ideal de cidadão, era o modelo a ser seguido e é a partir daí que grandes esculturas foram feitas, como forma de homenagear e

⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6u9hxVHQhIA&list=RD6u9hxVHQhIA&start_radio=1. Acesso em: 14 nov. 2025.

prestigiar a bravura dos bandeirantes. No entanto, a história dos bandeirantes se encaixa no contexto de “desbravadores” ao passo que romperam fronteiras e exploraram o interior do estado, não conhecido pelos europeus, logo, também promoveram a escravização de pessoas negras que haviam sido recém libertadas (Schwarcz, 2024), não conseguiriam trabalhar de forma remunerada e não seriam atendidas por políticas de proteção. Atuavam como “capitães do mato”, recebendo por cada pessoa que capturavam, espalhando e corroborando com a violência e manutenção do poder da elite.

É muito importante refletir como é simples apagar uma história considerada ruim e enaltecer um caráter moral de homens brancos que por terem sido “bravos” merecem o reconhecimento e, nesse sentido, são imortalizados em pinturas, esculturas, documentos e livros no final do século XIX e início do século XX, marcando um viés nobre das ações praticadas (Schwarcz, 2024). Enquanto figuras que foram um símbolo de resistência e luta contra todo período escravocrata, como Dandara e Zumbi dos Palmares, se tornam somente os heróis do povo negro e possuem suas histórias marcadas por apagamentos, distorção e negatividade.

Nesse contexto, no campo da educação, crianças e adolescentes foram historicamente expostos apenas a manifestações artísticas que representavam a cultura e a perspectiva da branquitude, isto pois, “como mostra Foucault, o poder se apresenta, muitas vezes, de modo disseminado, e se insere até nos espaços pretensamente mais inocentes ou neutros” (Schwarcz, 2024, p.137) e isso se enquadra nos monumentos, pinturas artísticas, livros e filmes que, apesar de parecer algo ingênuo, enaltece o branco e se insere na memória coletiva da nação, impactando nas subjetividades da população negra e indígena que não se vê representada em nenhum espaço - mesmo erguendo e consolidando o país a partir de sua mão de obra escravizada.

Figura 3: Estátua de Borba Gato em São Paulo/SP



Fonte: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2008.

Manoel de Borba Gato “foi um escravocrata que participou da morte de povos indígenas e da destruição de quilombos durante a interiorização do território brasileiro” (Kolody *et al*, 2023, p. 200), se tornando um símbolo de ato heroico e valente. É importante refletir o quanto naturalizado é para a sociedade em geral homenagear, no centro da cidade de São Paulo, homens que perseguiram, torturaram, violentaram e assassinaram povos e o quanto isso se torna corriqueiro, sem que façamos a reflexão dos perfis que são enaltecidos. Se a maioria dos monumentos e expressões artísticas são voltados à reverência da branquitude, a subjetividade imposta em crianças e adolescentes negros(as) são impactadas por esse fator, que não se veem representados(as) e quando possuem representação, são em papéis considerados ruins.

Nesse sentido, ao longo de toda a trajetória escolar, o acesso à cultura manteve-se atrelado a uma perspectiva branca e eurocentrada. A história dos(as) negros(as) escravizados(as), por exemplo, era frequentemente reduzida à dor, à violência e à tortura, silenciando narrativas sobre reis, rainhas e civilizações africanas que foram brutalmente sequestradas. Da mesma forma, expressões artísticas periféricas, como o grafite, eram frequentemente deslegitimadas e confundidas com o picho, em nome da preservação de uma estética "limpa", alinhada aos padrões visuais europeus. Cabe ressaltar que é importante que crianças e adolescentes e a sociedade no geral entendam a dimensão do processo de

escravização e como esse fator reverbera nos dias de hoje, no entanto, ao trazer somente uma perspectiva reduz a história do povo negro, suas potencialidades e narrativas.

Embora a Lei nº10.639/2003 tenha instituído a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, e apesar da atuação de grupos que reivindicam a retirada de estátuas que homenageiam escravistas, em alguns casos, promovendo a queima desses monumentos⁶, ainda há muito a ser debatido. Isso fica evidente ao considerarmos que a representação artística de Borba Gato não é o único símbolo problemático existente, e que a história do povo negro continua sendo negligenciada, sem o reconhecimento e a valorização que merece.

Metodologias artísticas e culturais sempre foram utilizadas na educação e desde sempre inserida das mais variadas formas nas vivências de crianças e adolescentes. Em se tratando da leitura de livros, ainda há uma certa insistência em obras de autores(as) que explicitam em sua escrita um teor racista, como é o caso de Monteiro Lobato. Há quem diga que se deve separar o artista da sua composição, no entanto, como deixar de lado o preconceito e tratamento dados a emblemática personagem Tia Anastácia, em *Sítio do Pica-Pau Amarelo* (2001), que vivia em posição de subserviência e era caracterizada com apelidos racistas e de forma pejorativa.

Essa conjuntura apresentada se dá para afirmar que a arte quando usada no intuito de “deseducação” que não reflete, problematiza e critica, é utilizada como ferramenta que vai reforçar estigmas, normalizar racismos e outros preconceitos e irá impactar diretamente em como crianças e adolescentes vão construir a imagem de si e do(a) outro(a). Contraditoriamente, a arte quando utilizada como metodologia educativa, pode se posicionar como uma resistência à narrativa dominante, desafiando os padrões socialmente impostos e considerados como corretos e naturais. Dessa forma, ela tem o poder de transformar e influenciar a maneira como pessoas negras se percebem, se expressam e consomem cultura.

Com relação a isso, a criminalização da arte e da cultura negra, em especial a periférica, foi um ponto alto para que não fossem amplamente valorizadas e que chegassem em todos os espaços, principalmente no diálogo com crianças e adolescentes. Em se tratando dessa cultura, e das inúmeras tentativas de apagamento e deslegitimação, temos como representações o *funk*, o *rap*, o *hip hop*, o grafite, a discotecagem, entre muitas outras, realizada por múltiplos artistas na cena contemporânea. São expressões que retratam as vivências de se residir em um território

⁶ O monumento de Borba Gato foi incendiado, em 2021, no centro de São Paulo por um grupo que reivindicava contra a existência da homenagem de um escravista no meio da praça, em Santo Amaro.

marginalizado e possuir a cor de pele preta. No entanto, nem sempre essa foi a realidade e se hoje a cultura preta é criminalizada, é importante analisarmos o que foi antecedido.

Para além de todo o processo de escravização, do Código Penal de 1890 que criminalizava a capoeira e expressões culturais e de como a arte foi utilizada para a construção de um ideário de nação, a população negra sempre esteve proibida de se expressar artisticamente e sempre foi feita muita questão em documentar e registrar essas proibições para que não houvesse dúvidas. Em 1603, as Ordenações Filipinas, lei da colônia em Portugal que valia para o Brasil, em seu título 70 constava “que os scravos não vivão per si, e os negros não fação bailos em Lisboa” (Portugal, 1603 [2004]), demarcando que negros não viveriam por si mesmos e estariam proibidos de realizar bailes, festividades e expressar-se culturalmente.

É nesse chão que manifestações e tradições populares foram expressamente proibidas e a arte negra foi sendo cada vez mais subalternizada, ampliando o espaço para a arte eurocentrada, branca e que não representava em nada quem residia nas ruas e avenidas do Brasil. No entanto, na contramão de tudo que foi exposto anteriormente, as expressões artísticas provenientes de periferias, de realidades marginalizadas, de corpos que são alvos cotidianamente, podem e precisam ser usadas no intuito de subverter essa cena tomada pela branquitude e devem ser usadas como metodologias de educação, resgatando raízes, memórias, histórias e identidades do público que estaremos em contato enquanto profissionais e extensionistas.

A arte como metodologia da educação vai nos guiar pelos caminhos do lúdico a refletir sobre as vivências que perpassam o dia a dia da população que Assistentes Sociais estarão trabalhando (seja enquanto extensão, em oficinas, atendimentos ou grupos) e até mesmo a nossa própria realidade. Músicas, filmes, documentários, poemas, fotografias, entre outras, por vezes possuem o tom de denunciar práticas que só quem está na pele, vivendo e sobrevivendo diariamente poderia expressar, como na música Delegado Chico Palha, nos anos 2000: “Delegado chico palha/Sem alma, sem coração/Não quer samba nem curimba/Na sua jurisdição/Ele não prendia/Só batia/Era um homem muito forte/Com um gênio violento/Acabava a festa a pau/Ainda quebrava os instrumentos” (Zeca Pagodinho, 2000).

É notório o viés de denúncia que o samba do “Delegado Chico Palha” traz na sua composição ao demarcar a violência que eram tratadas as rodas de samba, além do caráter de oprimir e humilhar ao quebrar os instrumentos, demonstrando o ódio e os racismos que estavam intrinsecos no sentimento do cidadão brasileiro. Atualmente não vemos expressiva diferença, haja vista que o *funk* como expressão cultural proveniente de periferias é altamente criminalizado e repudiado pelo senso comum da sociedade, tornando-se alvo de um projeto societário que visa

acabar com a cultura e arte negra e periférica. No dia 30 de outubro de 2025, aconteceu na Câmara Municipal de São Paulo a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) dos Pancadões, que visava compreender e debater as ações realizadas para combater festas irregulares e bailes clandestinos, enquanto em condomínios fechados, a burguesia promove suas festividades imbuídas de ilegalidade, mas não são alvos de perseguição. Percebe-se que não há, de fato, uma preocupação em promover políticas públicas que impliquem melhorias nas condições de vida da população periférica como, lazer e cultura, saúde, educação, transporte, saneamento básico, entre outras, mas sim, um movimento que busca criminalizar um dos poucos espaços de lazer disponíveis à juventude dessas localidades.

Na contramão dessa lógica, temos artistas contemporâneos que utilizam da arte para ressignificar todo esse contexto de violência, valorizando a potente cultura e ancestralidade, além de utilizá-la como um importante instrumento de denúncia e protesto. Nesse sentido, a arte como metodologia de educação vem para resgatar a identidade que foi apagada durante séculos, reforçar a autoestima de pessoas negras que, muitas vezes, foram invisibilizadas e tiveram sua beleza negada em favor dos padrões impostos pela branquitude, além de refletir o lugar que estamos enquanto sujeitos sociais, fomentando uma consciência crítica dos processos que impactam o cotidiano.

Varejão *apud* Scherer (2020) enfatiza que o capitalismo fragmenta os sujeitos, afastando-os do seu contexto social, resultando na alienação, no entanto, a arte busca a unificação, conectando as pessoas com todo o social que estão envolvidas.

Assim sendo, o verdadeiro papel da obra de arte é confrontar as experiências cotidianas do receptor com os grandes problemas que atingem a humanidade como um todo fazendo com que o receptor ao voltar a sua vida cotidiana se reconheça como partícipe do contraditório e belo processo de autoconstrução da humanidade (Varejão, 2020, p. 24-25).

Diante do exposto, remando contra a maré da lógica punitiva nos interiores de uma instituição que aplica medida socioeducativa de internação, em que, apesar dos inúmeros avanços com o ECA, ainda pode existir um viés punitivo dado ao contexto sócio histórico apresentado anteriormente, a arte se apresenta como uma importante ferramenta metodológica que objetiva romper com as representações artísticas hegemônicas e visa trazer uma nova perspectiva para os adolescentes, fazendo com que se reconheçam na realidade vivenciada e tenham subsídios para analisá-la e superar o contexto de alienação, tão presente dentro de tais unidades.

Produções cinematográficas como filmes e séries, artistas contemporâneos(as) de diversos gêneros musicais, bem como os(as) da chamada “velha guarda”, vão trazer em suas obras a crítica ao sistema capitalista, além das relações de gênero e étnico-raciais que perpassam o cotidiano dos sujeitos. Pode-se perceber que a arte se reinventa, se atualiza e acompanha as transformações da sociedade e, ainda sim, utiliza-se de referências anteriores para debater o que se passa no presente. Racionais Mc’s desde sempre trouxe em seus álbuns a realidade das periferias brasileiras e a crítica ao Estado que criminaliza a pobreza e a juventude negra e é neles que jovens advindos do mesmo contexto irão se inspirar e embasar suas reflexões:

Nego drama/ Eu sei quem trama e quem tá comigo/ O trauma que eu carrego/ Pra não ser mais um preto fodido/ O drama da cadeia e favela/ Túmulo, sangue, sirene, choros e velas/ Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia/ Que sobrevivem em meio às honras e covardias/ Periferias, vielas, cortiços/ Você deve tá pensando/ O que você tem a ver com isso?/Desde o início, por ouro e prata/Olha quem morre, então/ Veja você quem mata (Racionais, 2002).

No mesmo contexto, artistas e comunicadoras vão em busca do resgate da autoestima de mulheres negras que há séculos são preteridas no meio social em virtude de um ideal padrão branco: “Sou Rainha de Sabá/ A coroa é meu cabelo/ O meu canto é milenar/ Ninguém pode interrompê-lo” (Negra Li, 2018).

Deste modo, a arte conecta os sujeitos à realidade em que estão inseridos e possibilita que façam as abstrações necessárias para uma possível emancipação política e social, resgatando a ancestralidade, memória e resistências que foram apagadas e são constantemente atacadas. Mais à frente falaremos como a aplicação da arte no contexto da medida socioeducativa de internação efetivou-se contra o caráter punitivo e mercadológico.

Como foi discutido no primeiro capítulo a questão do protagonismo juvenil, Rovaron (2017) demarca algumas contradições nesse discurso:

Observamos, nos estudos consultados e no cotidiano junto aos adolescentes, que **o contexto deixa marcas indeléveis nas personalidades dos meninos e das meninas que passam por tais instituições, pois os locais de internação são ambientes que desempenham um papel de controle social**, buscam moldar os comportamentos dos(as) atendidos(as) e limitam as possibilidades de interação entre o próprio público, e deste com outros entes sociais e culturais. Esses espaços são chamados de instituições totais e nessa categoria se enquadram cadeias, penitenciárias, campos de concentração, abrigos para idosos, conventos, quartéis, manicômios, dentre outros (Rovaron, 2017, p.97, grifo nosso).

É nesse contexto de apagamento das personalidades, homogeneização dos corpos e controle social que os adolescentes internados se encontram sem possibilidade de exercer o

protagonismo ou então se vêem sem a chance de emancipação, reflexão crítica e desconectados da realidade que perpassa suas vivências e que impacta o seu presente e o seu futuro. A arte como metodologia de educação vem para resgatar essas identidades, fomentar espaços de fala e escuta ativa, haja vista que os sujeitos já possuem voz, mas que geralmente não são ouvidas, evidenciando o que foi e é negligenciado e enaltecer os saberes que esses jovens possuem consigo.

A seguir, falaremos como a arte foi aplicada com adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação e a forma como ela foi usada no resgate de culturas e identidades, além do incentivo à reflexão crítica e emancipação dos sujeitos.

3.2 Um projeto extensionista: o uso de metodologias artísticas em instituições de medida socioeducativa

Durante a graduação em Serviço Social na UNESP, campus de Franca, uma das atividades avaliativas para obtenção de créditos em determinada disciplina era de que se realizasse um trabalho de análise de conjuntura, bem como um projeto de intervenção em algum espaço sócio-ocupacional do(a) assistente social. A partir dos vínculos com um docente que, além de lecionar no curso de Serviço Social, também lecionava em uma instituição que aplica medidas socioeducativas em uma cidade no estado de São Paulo, houve a possibilidade de se adentrar neste espaço para a realização de referida análise, e, aliado a isso, realizou-se uma oficina que buscava tratar sobre o acesso à universidade pública como uma possibilidade de ascensão social.

A partir desta intervenção, vislumbrou-se a necessidade de diálogo entre a universidade em questão e as medidas socioeducativas, que até aquele momento não parecia existir. Assim, ainda a partir do vínculo com o docente supramencionado, outras atividades interventivas foram realizadas naquela instituição, no entanto eram atividades pontuais e que acabavam, de certa forma, não fazendo sentido aos adolescentes institucionalizados, muito em conta de não haver uma metodologia, objetivos e principalmente vínculos bem estabelecidos.

Com isso, aproveitando a rara oportunidade de se construir laços com aquela instituição, tendo em vista que, mesmo se tratando de uma instituição educacional, existem burocracias para acessá-la, buscou-se oficializar este vínculo, através da construção de um projeto extensionista. Cabe destacar que essa abertura da instituição se deu muito em conta da própria

necessidade de melhorar os índices de alfabetização, e o trabalho seria realizado com os adolescentes com maior dificuldade na leitura e escrita.

Assim, através de diversas discussões sobre os rumos desse projeto extensionista, bem como do aprofundamento nos estudos acerca das medidas socioeducativas, compreendeu-se que o trabalho realizado deveria ter como objetivo ir na contramão do caráter correcional observado, e que a metodologia a ser utilizada deveria contemplar a arte e a cultura periférica. Com isso, atenderia aos interesses da instituição de se trabalhar o lúdico e processos de alfabetização, ao mesmo passo iria de acordo com as aspirações do grupo extensionista, enfrentando o caráter punitivo e possibilitando a ressignificação das trajetórias dos adolescentes institucionalizados. Não seriam mais atividades esporádicas, mas agora um trabalho contínuo, supervisionado, e com orientação política no sentido da emancipação do público institucionalizado.

Quanto à solicitação da instituição de se trabalhar a alfabetização, notou-se que grande parte dos adolescentes que se encontravam institucionalizados possuíam deficiências gritantes no processo de escrita e leitura. É necessária a compreensão do contexto de privações ao qual esses adolescentes estavam inseridos antes da institucionalização, muitos fora da escola, desamparados de qualquer política pública que visasse a sua proteção ou superação das vulnerabilidades. Djonga (2017) reflete acerca dessa problemática: “É o ‘Homem na Estrada’ de todo dia/ E sabe a resposta, o que é clara e salgada/ Os mais novo vive queimando largada/ Não sabe ler nem escrever, e sabe o nome da delegada” (Djonga; BK’, 2017).

O artista faz referência à música *O homem na estrada* (1993), do grupo Racionais MC’s, que retrata a miséria vivida pelas populações periféricas, além da violência policial e dos estigmas associados ao cárcere. Ao mencionar essa obra, ele sugere que a realidade nas periferias pouco mudou: os mesmos filhos nascidos no berço da miséria retratada pelo grupo Racionais são, hoje, os que estão “queimando a largada”. Queimar a largada, nesse caso, indica que a ausência de políticas públicas e reparatórias por parte do Estado faz com que ainda cedo os adolescentes sejam submetidos à exploração pelo crime.

É, portanto, a partir da necessidade da instituição de combater o analfabetismo, e dos anseios do grupo de fortalecimento daquele público que surge o projeto extensionista retratado neste capítulo. Não seria realizado um trabalho convencional de alfabetização, mas uma ação que utilizaria de metodologias artísticas e, que por consequência, trabalharia a alfabetização

para além do método bancário⁷, através de letras de músicas, de filmes, de atividades lúdicas, como colagens, confecção de cartazes, entre outras.

Compreende-se que a arte e a cultura periférica, embora constantemente sejam alvo de tentativas de criminalização, fazem parte do cotidiano dos adolescentes. Quando perguntados sobre o que consomem de arte, as respostas são quase sempre as mesmas: o *rap* e o *funk*. Esses, historicamente, são movimentos de resistência ligados à população negra no Brasil, funcionando em sua gênese como ferramenta de denúncia da violência policial e dos racismos, e, posteriormente, como estratégia de autoafirmação e de resgate da identidade.

É consenso que, no caso brasileiro, o grupo Racionais MC's foi aquele que mais influenciou na constituição da tradição do rap nacional, cujo traço marcante é o **grito-denúncia** do conjunto de espoliações que negros e pobres sofrem cotidianamente nas cidades. Considerado por muitos a voz dos periféricos do Brasil, o Racionais alcançou todas as regiões do país e, numa forma estética apurada, criticou a violência que permeia a sociedade brasileira (Loureiro, 2016, p. 237, grifo nosso).

Nesse contexto, o trabalho extensionista se dá principalmente através do diálogo. No contato junto aos adolescentes, buscar-se-á, conforme Freire (1983, p. 45), a “significação dos significados”, ou, neste caso, a ressignificação dos significados. Embora os adolescentes se identifiquem com o gênero musical, eles, por si só, muitas vezes não conseguem realizar as abstrações necessárias para o desenvolvimento do pensamento crítico. O(a) educador(a) deverá trabalhar como mediador(a) entre o instrumento (arte) e a percepção do adolescente acerca daquilo que é levado. São as percepções que podem ser potencializadas no sentido de propiciar a reflexão acerca da própria condição, das vivências, das negligências e das trajetórias trilhadas por cada um, “[...] o rap pode ser compreendido como um dispositivo pedagógico informal que media o entendimento crítico de seus ouvintes sobre sua própria realidade, ao mesmo tempo que propõe uma análise indignada da violência nas periferias brasileiras” (Monteiro; Souza; Campos, 2024, p.33).

Daniel Péricles Arruda, em seu livro “Espelho dos Invisíveis” (2018), conta a sua experiência enquanto estagiário em uma instituição que aplica medidas socioeducativas, e reflete sobre as potencialidades de se trabalhar com o *Rap* junto aos adolescentes. Neste relato, o autor menciona que para realizar as oficinas, utilizou-se de um tripé metodológico, que é composto pela “aproximação-observação-confiança” (Arruda, 2018, p. 43). Dialogando com o autor, na realização das oficinas, a extensão em questão utilizou-se parcialmente do método por ele proposto.

⁷ A educação bancária é criticada principalmente por Paulo Freire, e é aquela em que o ensino é vertical, sendo o educador transmissor e detentor dos conhecimentos.

A “aproximação” mencionada pelo autor, foi utilizada pelo grupo extensionista como o momento inicial das atividades, o qual foi denominado “momento de estabelecimento de vínculos”. Como o objetivo do grupo era realizar um trabalho contínuo, a existência de vínculos e de uma relação de confiança nos momentos de troca seria fundamental para a realização das oficinas. Esse espaço foi destinado à apresentação do grupo de trabalho, bem como de aproximação com o público e com as demandas por ele levantadas.

Nesse encontro, identificou-se, através da troca com os adolescentes, que a presença feminina era muito forte em suas histórias, sendo, na maioria dos casos, a figura de uma mulher a referência maior que possuíam. No entanto, percebeu-se que as expressões do machismo estavam intrincadas nas falas e concepções dos adolescentes acerca de suas mães, avós, companheiras e, inclusive, filhas. A partir disso, o grupo compreendeu a necessidade de se trabalhar a temática de gênero com os adolescentes, utilizando-se de metodologias artísticas, no caso o *Rap* feminino.

Assim, realizou-se a segunda oficina junto aos adolescentes, onde foram levadas algumas letras de músicas, imagens de artistas contemporâneas do gênero feminino para recortar e colar, bem como as próprias músicas puderam ser ouvidas no espaço. O intuito seria a reflexão junto aos adolescentes de suas percepções acerca das letras e das reivindicações das artistas, que, em grande parte das músicas, questionavam a falta de espaço dentro do cenário do *Rap* nacional. Foi possível, nesse encontro, discutir sobre os papéis atribuídos pela sociedade às mulheres, e como isso também impacta cotidianamente as vidas das mulheres com quem os adolescentes possuem vínculos.

Há de se destacar que, a princípio, houve certa resistência por parte dos adolescentes no que se refere às artistas apresentadas. Essa resistência também existe no público que consome *Rap*, principalmente na chamada “velha guarda”, que reproduz a ideia de que o *Rap* “verdadeiro” seria aquele produzido nos anos de 1990, por grupos e artistas como “Racionais Mc’s”, “Facção Central”, “Mv Bill”, “Dexter, Oitavo Anjo”, entre outros, que são majoritariamente masculinos. Contudo, os(as) artistas contemporâneos(as), adicionaram às suas pautas as lutas reivindicatórias dos novos movimentos sociais surgidos no final da década de 1980, que visam combater o machismo, a lgbtqiapn+fobia e demais formas de discriminação, denunciando em suas letras situações que vão além da violência policial e dos racismos.

Posteriormente, uma nova oficina foi planejada, agora não mais no intuito de levar algo pronto aos adolescentes, mas sim de construir junto a eles uma atividade de escrita, ainda interligada com a arte periférica, através do *Slam*, que se trata de poesias faladas em forma de denúncia. Inicialmente, apresentou-se vídeos de alguns *Slammers*, bem como uma integrante

do grupo fez uma breve apresentação de uma poesia própria, a fim de apresentar aos adolescentes essa modalidade artística.

Com isso, grupos pequenos de adolescentes e extensionistas foram formados, nos quais o objetivo era que cada um produzisse uma poesia, a ser apresentada no final da atividade. Não havia uma temática pré-estabelecida, mas o intuito era de que se expressassem de forma escrita acerca dos sentimentos enquanto adolescentes institucionalizados, produzindo-a de forma coletiva, juntando aqueles que possuíam mais ou menos dificuldades nos mesmos grupos, para que colaborassem entre si, fortalecendo-os enquanto coletivo.

Cabe mencionar que a rotina da instituição, o sentimento de se estar encarcerado e outra infinidade de fatores, faz com que, em cada oficina, os adolescentes estejam ou não dispostos a participar das atividades, portanto, em alguns grupos, alguns deles optaram por se distanciar, ou mesmo aproveitaram o espaço que foge das obrigações da instituição para ouvir música, conversar, ou, até mesmo, ficar em silêncio, o que não era considerado um problema pelo grupo extensionista e que também era compreendido pelos demais adolescentes. A princípio, essa não adesão causava nos(as) extensionistas o sentimento de frustração, como se o problema fosse a metodologia adotada, mas, após diversas trocas, compreendeu-se que o fator institucionalização afetava o adolescente em diversos sentidos, portanto o seu espaço deveria ser respeitado.

Retomando a experiência com o *Slam*, no processo de construção das poesias foi possível discutir sobre as trajetórias, sobre o cotidiano institucionalizado, sobre a adolescência, e, como resultado, houve a confecção de textos bastante críticos e reflexivos, que apontavam, principalmente, a insatisfação com instituição, expressada muitas vezes pelo sentimento de revolta de se estar “trancado”, sendo essa a forma como os adolescentes se enxergam naquele espaço, privados não só da liberdade, mas de serem adolescentes.

Quando surge o grupo extensionista, ainda sem nome ou identidade visual, possuía-se o intuito de criá-lo em conjunto com os adolescentes, de forma que se sentissem representados e pertencentes nesse processo. No entanto, com o objetivo de divulgar a existência da extensão na universidade para que mais discentes a compusessem, a simbologia e o nome “CRIA” foram os escolhidos após diversos encontros e discussões, mas sem a participação dos adolescentes. A nomenclatura “CRIA” deu-se inspirado na gíria popular em que o cria é aquele nascido e criado em determinada localidade, geralmente em bairros periféricos. Além disso, pensou-se no trocadilho entre a gíria e o ato de “criar”, haja vista que a metodologia utilizada como orientadora das oficinas seria o livre e espontâneo ato de produzir arte mediante as reflexões e temas debatidos.

Assim, pensando na importância de se construir a identidade visual da extensão coletivamente, com a participação dos adolescentes, foi elaborada uma terceira oficina a ser realizada na instituição de internação. A atividade desenvolvida foi a de construir e desconstruir a simbologia adotada (Figura 4), tecendo críticas e apontando o que poderia ou não ser alterado naquela arte, buscando compreender se os adolescentes se sentiam ou não contemplados. Embora essa tenha sido uma atividade prática, durante a sua realização, ainda buscou-se conhecer um pouco mais aquele público, aprofundando em suas particularidades, bem como fazendo o levantamento de outras demandas por ele trazidas. Esse também foi o momento de uma nova apresentação do grupo, dos objetivos e das metodologias de trabalho que seriam utilizadas durante o semestre, além, novamente, da construção de vínculos.

Figura 4: Simbologia adotada pelo Projeto de Extensão como representação



Fonte: arquivo próprio dos(as) autores(as), 2025.

A repetição desse processo se deu em vista dos desafios apontados no capítulo 02 deste estudo, já que as atividades não puderam ser subsequentes, bem como ocorreu uma grande rotatividade dos adolescentes participantes, com a saída de uns e a entrada de outros. Também houve a ampliação do número de participantes, sendo que na primeira e segunda oficinas eram cerca de 12 adolescentes, já na terceira eram 26. Aliado a isso, teve a alteração no grupo extensionista responsável pela execução da oficina, visando possibilitar que todos(as) os(as) membros(as) do grupo vivenciassem a experiência de trabalhar com esse público, e que tivessem sua própria percepção acerca do cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado.

Ainda, na mesma oficina, o viés educacional de metodologias artísticas na contramão da lógica punitiva, correcional e mercadológica pôde ser observado. Cabe ressaltar que frisamos este caráter repressivo, pois ao adentrarmos na instituição e nos depararmos com os adolescentes, observamos todos enfileirados no chão, um atrás do outro, expostos no meio do corredor, de cabeça baixa, como símbolo de organização e controle. Nesse sentido, pode-se reparar que, apesar dos avanços do ECA e da proposta educacional das Fundações CASA, se mantém um padrão que reprime, sob justificativa de ordem.

Em relação à oficina, ao reconstruírem o símbolo do projeto extensionista, que até então não contava com a contribuição dos adolescentes, estes puderam trazer em suas próprias criações o dia a dia dentro da instituição e o que realmente fazia parte da personalidade deles, como por exemplo, o grafite e o “chaveamento”⁸. É importante ressaltar que durante esta oficina, por se tratar de uma proposta que novamente visava à criação de vínculos, o debate relacionado à universidade pública e ao mercado de trabalho foi introduzido.

Nas imagens abaixo podemos visualizar dois dos desenhos criados pelos adolescentes na oficina em questão. Os desenhos nos mostram a potencialidade dos adolescentes para se trabalhar com arte, mas esse lado artístico pouco é valorizado naquele ambiente. Em ambos os desenhos fica nítido que de alguma forma os adolescentes querem deixar a sua marca, seja através do grafite ou do próprio “chaveamento”.

⁸ De acordo com as gírias adotadas pelos adolescentes institucionalizados, chavear significa deixar sua marca com desenhos, rabiscos e assinaturas, de uma maneira improvisada (como com ponta de lápis ou outras ferramentas) em locais não convencionais, como em paredes ou mesas.

Figuras 5: Arte produzida por adolescentes internados em instituição que aplica medida socioeducativa.



Fonte: Arquivo próprio dos(as) autores(as), 2025.

Figuras 6: Arte produzida por adolescentes internados em instituição que aplica medida socioeducativa.



Fonte: Arquivo próprio dos (as) autores (as), 2025.

Cabe aqui ressaltar que, a todo tempo, perguntas como “é curso?” ou “caso eu participe, irá me ajudar a sair mais rápido?” eram feitas pelos adolescentes, que são obrigados a cumprir atividades cotidianas na instituição com as quais não se identificam, muito por conta de seu viés correccional e mercadológico. Foi explicado que as oficinas não fariam parte do projeto pedagógico da instituição, mas que pretendiam proporcionar um momento diferente, buscando distanciar-se da rotina proposta pela unidade e promover debates que não são recorrentes naquele contexto. Uma situação que exemplifica isso ocorreu concomitantemente à terceira oficina, quando outro grupo de adolescentes participava de um curso de produção de lanches em salas próximas àquelas onde acontecia a oficina da extensão. Tal situação pôde ser percebida pelo cheiro que exalava do preparo e por comentários como: “ficamos só passando vontade.”

Nesse sentido, ao refletirmos sobre as questões da lógica do trabalho, central na produção e reprodução da vida, podemos perceber que os cursos profissionalizantes que são oferecidos para esses adolescentes são marcados por empregos que, na maioria das vezes, são exercidos na informalidade, os chamados “bicos”, como chapeiro ou auxiliar de cozinha. Importante deixar explícito que, muitas das vezes não são apresentadas para essas juventudes outras possibilidades de futuro, como por exemplo, a Universidade Pública, trabalhos que fomentem o criativo ou então outras modalidades de cursos que fujam do padrão de sempre: curso de pizza, curso de lanches ou corte e costura. E é aí que nossa crítica se enquadra: no modelo de produção vigente, os empregos para as juventudes negras e periféricas podem e devem ser os mais subalternizados, haja vista que o racismo gera lucro para o capital e faz parte da estrutura societária.

Marília Rovaron (2017) em sua tese “Fundação CASA: passado ditatorial em um presente democrático?” traz outro ponto de vista importante quando colocamos a questão dos cursos profissionalizantes em discussão:

Percebemos, em alguns casos, que os cursos na área de alimentação são utilizados como moeda de troca entre os funcionários e adolescentes, para contenção dos jovens no cotidiano do centro, diminuindo a possibilidade de tumultos e insatisfações manifestadas pelos internos. Há situações em que os alunos matriculados nos cursos de alimentação são aqueles que exercem algum tipo de liderança sobre os demais adolescentes do centro. Essa situação aponta alianças e acordos realizados entre adolescentes e funcionários dos centros, contradizendo a proposta de autonomia dos adolescentes nas escolhas dos cursos e atividades culturais que realizarão (Rovaron, 2017, p. 90).

Ao trazermos essa crítica, muitos deles reforçam que só realizam os cursos para que saiam mais rápido da medida socioeducativa e estejam em liberdade, além de expor que aquele lugar não modifica ninguém e só serve como mais um local de controle social de juventudes

negras e marginalizadas. Além disso, Rovaron (2017) demarca que muitas vezes o adolescente demonstra interesse em determinado curso, porém a equipe desconsidera tanto o desejo individual, como também o PIA, selecionando os jovens por comportamento “bom” ou “ruim”, delimitando quem são os merecedores no momento. O *rapper* BK’ reflete acerca da ineficiência das instituições de encarceramento, dialogando com os relatos dos adolescentes:

Meu mano ficou privado uns dois anos/ A sua mãe te visitando uns dois anos/ Aquilo ali conserta alguém? Tá brincando/ Entrou obedecendo e saiu mandando/ Acolhido na ilusão, alguma coisa me incomoda/ Será que é aqui mesmo que eu deveria estar?/ Tudo isso ao meu redor, menor, com qual finalidade?/ Um surto de psicose com um surto de realidade (BK’, 2016).

Muitos dos relatos foram de que estando ali dentro, tinham tempo suficiente para pensar em como não serem “pegos” de novo e aonde foi que erraram da primeira vez, algo que vai na contramão da intenção das medidas socioeducativas de acordo com o SINASE e do próprio ECA. Foi através da arte que esse debate foi viabilizado, fazendo com que importantes abstrações acontecessem e fomentando a criticidade que eles já possuem e puderam externalizar.

Ao final da oficina, os resultados foram alguns desenhos ressignificados para o símbolo do projeto de extensão, expostos anteriormente, e a reflexão que ficou é a de que futuro eles gostariam para si e quais oportunidades são fornecidas e valorizadas, já que a lógica do trabalho está tão intrincada nas relações ali dentro, que deixam de lado outros saberes que aqueles adolescentes já possuem, como o desenho ou a produção de poesias e letras de músicas, algo muito usado para se expressarem. Nesse sentido, a arte na contramão da lógica correcional e mercadológica se dá ao passo que ocorre a valorização desses saberes e o resgate desses talentos que são ocultados pelo sistema e marginalizados pela sociedade, que desaprova produções artísticas que fogem do padrão branco e considerado civilizado.

Ocorreram outras tentativas para realização de oficinas, no entanto, por conta de rotina institucional em que os adolescentes estão submetidos (como aulas, cursos e outras atividades), além da demanda universitária em que os discentes também precisam cumprir e demais fatores que extrapolaram esses limites, como um surto de Covid-19, impossibilitaram a realização de novos encontros. No entanto, pôde ser observado um enorme potencial de reflexão crítica e de troca de saberes com os adolescentes e com o grupo condutor das oficinas, haja vista as potentes conversas e debates que aconteceram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo este Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado o contexto sócio-histórico da sociedade brasileira, a partir do processo abolição da escravidão, evidenciando como a população negra foi “despachada” para às margens da sociedade, desassistidas de políticas públicas e sociais e proibida de ocupar e conquistar, riquezas, espaços e territórios. A partir dessa análise, dialogamos com autores(as) que refletiram o uso da arte e da cultura, a partir de propagandas, quadros e *slogans*, fomentando um ideário de nação: aquela que seria branca e sem vestígios de populações negras e indígenas.

Além disso, foi explanado os avanços das leis e sistemas que visavam garantir a proteção da criança e do adolescente no país (ou a desproteção e criminalização dessas juventudes), destacando desde a primeira lei que daria atenção à infância, a Lei do Ventre Livre, até às nossas leis atuais como o Estatuto da Criança e do Adolescente. Podemos refletir, que a atualidade é marcada por resquícios de um contexto sócio-histórico, em que a negritude e a pobreza deveriam ser severamente punidas, com a morte ou com o isolamento social, a partir da institucionalização desses corpos e, nesse sentido, essa realidade reverbera nas vivências de adolescentes negros(as) que sobrevivem sob a ameaça de um Estado que “caça”, pune e mata sua existência.

Com base nisso, buscou-se fomentar a discussão acerca do uso de metodologias artísticas e culturais na contramão do caráter punitivo e correccional que esses corpos estão submetidos, utilizando-se dela como ferramenta de denúncia, protesto e resgate das vozes e tradições que sofrem com o silenciamento promovido pelas massas hegemônicas. Para tanto, a Extensão Universitária foi mediadora dessa articulação entre a instituição que aplica medida socioeducativa de internação, os adolescentes internados, os(as) extensionistas e a arte. No entanto, alguns desafios foram apontados enquanto dificultares para que essa ponte fosse efetivada, como por exemplo, a falta de recursos financeiros, como bolsas e transporte e a falta de tempo hábil durante o ano letivo para planejar e desenvolver as atividades.

Para além dos desafios, foram pontuadas as possibilidades que o(a) extensionista possui de atuação nesse campo sócio-ocupacional, como: o fato de que são adolescentes em formação com diversas potencialidades para se trabalhar; a utilização da perspectiva dialógica que valoriza os conhecimentos de todos os participantes dos encontros e, a autonomia relativa que a extensão universitária possui na escolha dos instrumentais de trabalho. Foi a partir dessas possibilidades que o projeto ganhou vida, fomentou debates, proporcionou o contato com esses adolescentes e resultou na presente pesquisa.

Destaca-se que o Projeto Ético-Político do Serviço Social tem como visão de futuro a emancipação política e social dos sujeitos, visando uma nova ordem societária em que a exploração da mão de obra do(a) trabalhador(a) não seja mais a base econômica, extinguindo as desigualdades e discriminações que permeiam no seio do nosso modelo de produção vigente: o capitalismo. Nessa conjuntura, assistentes sociais são convocados(as) a firmarem seu compromisso com a classe trabalhadora que sofre diretamente os impactos dessa superexploração e, com isso, são convidados a extrapolar os limites do formalismo, utilizando-se de metodologias artísticas como ferramenta que possibilita a reflexão crítica, visando o objetivo supramencionado.

Nessa perspectiva, expusemos como o uso da arte e da cultura foi utilizado nessa instituição que aplica medida socioeducativa de internação, a partir das nossas oficinas e intervenções realizadas lá dentro. Como principais discussões que surgiram, a mais efervescente foi a questão do trabalho e da própria instituição. Os adolescentes partilhavam de uma opinião que era consenso, haja vista que estão inseridos em um mesmo contexto, que insiste em ocupá-los com cursos que, à longo prazo, não servirão para uma verdadeira transformação no contexto social, mas somente para enquadrá-lo em alguma atividade, mesmo que seja pouco funcional.

Com isso, o(a) extensionista enquanto estudante em formação ou então o(a) profissional que esteja em contato com os adolescentes privados de liberdade pode utilizar-se da arte para romper com o sistema e promover importantes abstrações quanto à realidade posta, haja vista que grande parcela dos adolescentes institucionalizados são afetados desde o nascimento pela falta de políticas públicas que assegurem a proteção de sua vida, de seus familiares e da sua comunidade. Diante dos resquícios do caráter punitivo em que se encontram dentro dos muros da Fundação CASA, muito impulsionado pelo contexto sócio-histórico constitutivo dessas instituições e apoiado pela sociedade como um todo, que enxerga esses adolescentes como ameaça e perigo ao cidadão de “bem”, o(a) profissional deve assumir uma postura antirracista e anticlassista no enfrentamento dessas iniquidades e, é nessa conjuntura, que a arte vêm para contrariar essa lógica, resgatando a autonomia e a consciência crítica dos adolescentes.

Enquanto profissionais em formação e futuros(as) assistentes sociais, cabe deixar explícito nosso compromisso ético-político, seguindo os princípios do Código de Ética (1993) com a defesa intransigente dos Direitos Humanos, a recusa do arbítrio e autoritarismo, a luta por equidade e justiça social e a valorização do pluralismo e da diversidade. Nessa lógica, as metodologias artísticas são usadas para contrapor todo o viés punitivo e correcional que ainda podem existir nos arredores de Centros de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente, bem

como utilizadas para expor e denunciar as possíveis violações de direitos que ainda ocorrem, mesmo pouco noticiado. É importante ressaltar que, no município em que as atividades foram realizadas, por conta da localização geográfica (isolada e distante da cidade), os olhares pouco se voltam aos adolescentes que estão ali internados, possibilitando que algumas notícias pouco cheguem.

Ainda, nessa perspectiva, cabe a reflexão quanto à quantidade de produções que abarque as questões das medidas socioeducativas, em especial a de internação. O Serviço Social enquanto profissão que atua diretamente com as expressões da questão social e entende que os racismos não é uma delas, mas sim fator estruturante da sociedade (já que antecede o capitalismo), carece de pesquisas, rodas de conversas, debates e discussões em que os temas como criminalização da pobreza e das juventudes negras, racismo institucional e controle social de corpos por aparatos estatais, sejam profundamente destrinchados.

Cabe ressaltar que a maioria ali dentro (se não todos), como bem expressa Racionais Mc's na música Mágico de Oz (1997) “já viu, viveu mais que muito homem de hoje” e, nesse sentido, carregam consigo uma bagagem de vivências e experiências que só quem está inserido nesta realidade tem autoridade para contar. Com isso, o uso da arte surge para direcionar as reflexões e trazer novas perspectivas que nunca foram apresentadas, haja vista que nos muros da instituição a lógica do mercado de trabalho é a que sobressai, que apesar de ser ponto importante, deixa de lado outros fatores que também se esbarram nas vivências desses adolescentes como os racismos, os machismos, entre outros.

Mesmo com os diversos desafios impostos ao grupo extensionista, que não conseguiu de fato realizar um trabalho em fluxo contínuo, resultando em oficinas intermitentes, estas, desenvolvidas através de metodologias artísticas, mostraram-se imprescindíveis para a ressignificação das trajetórias daqueles adolescentes e com enorme potencial de transformação. Nos poucos encontros, a arte mostrou-se como instrumento para reflexão, tomada de consciência, denúncia, fortalecimento e resgate da identidade daquele grupo, evidenciando também a importância da Extensão Universitária, a partir da troca de saberes que os sujeitos carregam consigo.

Quanto à Extensão Universitária, essa contribui para a formação dos(as) discentes, uma vez que possibilita o contato com a realidade, permitindo associações entre a teoria e a prática profissional. Em muitas vezes, o primeiro contato do(a) estudante com a realidade se dá não através do estágio, mas sim através de atividades extensionistas, que enriquecem a formação pelo aprendizado de novas metodologias, pelo contato direto com a comunidade e pela aproximação com temáticas que estejam distantes do cotidiano em sala de aula. É a partir de

atividades extensionistas que se exige aos(as) envolvidos(as) o estudo e a pesquisa, para que se entenda as realidades a partir de uma perspectiva de totalidade, abarcando todo o contexto sócio-histórico, importante para apreender as relações de poder na sociedade.

Nesse sentido, é fundamental que se valorize a extensão universitária, com a ampliação de recursos e com o fornecimento de meios para que ela se amplie e se espalhe pelos mais diversos campos sócio-ocupacionais, sendo que ela possui o caráter transformador e, por vezes, cumpre papéis que seriam de responsabilidade do Estado, mas que este não tem o interesse de assumir. Com essa valorização, abre-se a possibilidade de realizar um trabalho mais aprofundado, contínuo e que de fato possibilite a transformação de trajetórias através da arte.

O Serviço Social como profissão que trabalha diretamente com as expressões da questão social, deve entender que temáticas como encarceramento em massa, criminalização da pobreza e marginalização de corpos negros, são centrais na produção e reprodução deste modelo de produção que se beneficia da morte de determinada parcela da população. Com isso, é necessário o aprofundamento no debate acerca das Medidas Socioeducativas na universidade, promovendo pesquisas que auxiliem na transformação da sociedade, bem como denunciem as mais diversas violações de direitos presentes nessas instituições, para que o caráter correccional e punitivo seja erradicado desse meio, atendendo aquilo que é determinado pelas legislações que visam a garantia de direitos desse público.

Como conclusão desta produção científica, pode-se observar que os objetivos foram alcançados com êxito, já que conseguimos evidenciar como o uso de metodologias artísticas foram usadas em instituições que aplicam medidas socioeducativas de internação e como estas caminham na contramão da lógica punitiva e correccional, ao termos realizados importantes debates que contribuíram para a nossa formação e fomentaram a criticidade dos adolescentes envolvidos. No entanto, cabe frisar que pela quantidade de oficinas realizadas, os resultados ainda são incertos, haja vista que não houve tempo suficiente para desenvolver um balanço com os jovens institucionalizados para apreender a perspectiva que eles tiveram do projeto extensionista e do uso da arte. Porém, pode-se concluir que as atividades serviram para que eles pudessem ter contato com outras perspectivas e, para além disso, puderam desfrutar de um ambiente e propostas diferentes do que são submetidos, sabendo que ali poderiam se expressar da forma que mais se identificassem.

Ademais, esse projeto extensionista, ainda que recém-criado, é carregado de grande potencialidade, tendo em vista que discentes envolvidos(as) estão dispostos(as) e engajados(as) com a temática e com a transformação societária que o curso de Serviço Social se posiciona a

favor, além da força e resistência que aqueles adolescentes possuem para revolucionar a história através de suas artes.

REFERÊNCIAS

ADL; BK; FUNKERO; MV BILL. **Favela Vive 2 (Cypher)**. Prod. Índio. Brasil, 2016. 1 vídeo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XYvrwZmjXJY&list=RDXYvrwZmjXJY&start_radio=1. Acesso em: 14 nov. 2025.

ADL; SANT; RAILLOW; FROID. **Favela Vive (Cypher)**. Prod. Índio. Direção: Guilherme Brehm. Rio de Janeiro: Esfinge Produções, 2016. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aKLdbB3sO94>. Acesso em: 14 nov. 2025.

ARRUDA, Daniel Péricles. **Espelho dos Invisíveis: a arte no trabalho com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa**. São Paulo: Expressão e Arte, 2018.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. “Relator revoga nova ordem de prisão contra motoboy acusado de incendiar estátua de Borba Gato”. Notícia. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=285148>. Acesso em: 10 nov. 2025.

AZEVEDO, Maurício Maia de. **O Código Mello Mattos e seus reflexos na legislação posterior**. Rio de Janeiro: Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://www.tjrj.jus.br/documents/10136/30354/codigo_mello_mattos_seus_reflexos.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

BK'. **Castelos & Ruínas**. São Paulo: Pirâmide Perdida Records, 2016.

BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. **Código Penal dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1890. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. **Institui o Código de Menores**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 out. 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e dispõe sobre medidas socioeducativas aplicáveis a adolescentes autores de ato infracional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, p. 1-26, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 set. 2025.

CARDOSO, Priscila Carla; FONSECA, Débora Cristina. **O caráter correccional da política socioeducativa no Brasil: uma análise crítica**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 105, e6031, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.6031>. Acesso em: 21 out. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Código de ética do/a assistente social e Lei 8.662/1993: que regulamenta a profissão**. Brasília: CFESS, 1993.

DJONGA. **Ladrão**. São Paulo: A Quadrilha, 2019. 1 vídeo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6u9hxVHQhIA&list=RD6u9hxVHQhIA&start_radio=1. Acesso em: 14 nov. 2025.

DJONGA. **O Mundo É Nosso** [canção]. Participação de BK'. Álbum Heresia. Gravadora Ceia, 2017.

FÁVERO, E. T.; ALVES, A. L. (orgs.). **“Falamos desse chão”: entre compassos e descompassos da (des)proteção de direitos humanos de crianças e adolescentes**. 1. ed. São Paulo: Educ, 2025. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/45448>. Acesso em: 14 nov. 2025.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: UFRGS/Pró-Reitoria de Extensão, 2012. Disponível em: https://www.proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document//Politica_Nacional_de_Extensao_Universitaria_-FORPROEX-_2012.pdf. Acesso em: 24 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Disponível em: https://docs.google.com/file/d/0B17CBxPMBxFWVXIDY1RnSTdvbk0/edit?resourcekey=0-fiCaTRO1mEiHM4l6rf_w2w. Acesso em: 30 set. 2025.

FREITAS, Taís Pereira de. **Serviço Social e medidas socioeducativas: o trabalho na perspectiva da garantia de direitos**. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 105, p. 30-49, jan./mar. 2011. DOI: 10.1590/S0101-66282011000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/V9LdGhtkW8nnbh7xCKHP3nz/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO AO ADOLESCENTE – Fundação CASA-SP. Portaria Normativa n.º 457/2024: **Alteração do Regimento Interno dos Centros de Atendimento – Revoga a PN 412/22**. São Paulo: Fundação CASA-SP, 19 jul. 2024. Disponível em: <https://fundacaocasa.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/08/PN-457-24-Alteracao-do-Regimento-Interno-dos-Centros-de-Atendimento-Revoga-a-PN-412-22.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2025.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Mundialização do capital, “questão social” e Serviço Social no Brasil**. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/8j7F236BNGDj5r58l1Ax.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2025, às 21h42.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0BxHDc5nBX_MLaHVzbUlrBkFuMUK/view?resourcekey=0-cku-fjsI3CLO4DBJkPvJ_g. Acesso em: 21 out. 2025.

KOLOGY, Andressa; BELÉM, Dan Junior Alves Nolasco; ROSAS, Rudy Heitor. **Racismo de Estado e resistência: o caso da estátua do Borba Gato. *Serviço Social, Tecnologias, Mídias e Redes Sociais: desafios dos tempos da (des)informação***, Montes Claros (MG), v. 7, n. 1, p. 199-228, jan./jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.46551/rssp202310>. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/sesoperspectiva/article/download/5722/6298>. Acesso em: 16 nov. 2025.

LIMA, Alexandre Pontes. **O mito da meritocracia: discussões sobre mérito em uma sociedade desigual**. 2022. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Produção Cultural) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Arte e Comunicação Social, Niterói, 2022. Disponível em: <http://procult.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/386/2025/09/Alexandre-Pontes-Lima.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

LOUREIRO, Bráulio Roberto de Castro. **Arte, cultura e política na história do rap nacional**. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/ZxHfXGCqKX4ZZM9rrBqzGhF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2025.

MACIEL, Karen de Fátima. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular**. 2021. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/e6bdaf78-046d-43dc-b989-9608c6677dcb>. Acesso em: 07 out. 2025.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Tradução de Renata Santini. 1. ed. 13. reimpr. São Paulo: n-1 edições, 2024.

MECHI, Patrícia Sposito. **Camponeses e ditadura: pobreza subversiva e repressão no Araguaia**. Disponível em: <https://grupohistoriaepoder.com.br/wp-content/uploads/2019/12/revolucoes.pdf#page=135>. Acesso em: 03 out. 2025.

MELO, Rosyele Teixeira de. **Classe e raça: a população jovem em conflito com a lei na Unidade de Internação Masculina Extensão II – UIME II**. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/14336/1/Classe%20e%20raça_a%20população%20jovem%20em%20conflito%20com%20a%20lei%20na%20Unidade%20de%20Internação%20Masculina%20Extensão%20II.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

MIRANDA, Humberto Silva. **A FEBEM, o Código de Menores e a “pedagogia do trabalho” (Pernambuco, 1964-1985)**. Projeto História : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo, n. 55, p. 45-77, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/25316>. Acesso em: 14 nov. 2025

MIRANDA, Humberto da Silva. **Memórias da “Dona FEBEM”: a assistência à infância na Ditadura Militar (1964-1985)**. In: XXVII Simpósio Nacional de História – Conhecimento histórico e diálogo social, 27., 2013, Natal. Anais [...]. Natal: Associação Nacional de História (ANPUH), 2013. Disponível em: https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364699001_ARQUIVO_TextoHumbertoSilvaMiranda.pdf. Acesso em: 14 nov. 2025

MONTEIRO, Elaine; SACRAMENTO, Mônica. **Para repensar a extensão universitária: contribuição do diálogo entre Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos**. In: Anais... Universidad del Litoral, Argentina, 2010. Disponível em: <https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa2/pararepensar-a-extensao-uni.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2025.

MONTEIRO, Michelle da Silva; SOUZA, Luana Vieira; CAMPOS, Leandro Brito de. **Raio X do Brasil: análises do mapeamento da cultura hip-hop nacional e sua potência educadora**. Revista Hydra: Revista Discente de Estudos do Discurso, v. 9, n. 2, p. 140–163, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/hydra/article/view/19636/13785>. Acesso em: 28 out. 2025.

NEGRA LI; RAEL. **Raízes**. In: *Raízes*. Gravadora: White Monkey Recordings, 2018 (single).

OLIVEIRA, Fernanda; GOULART, Patrícia Martins. **Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções**. Revista Ciência em Extensão, v. 11, n. 3, p. 8-27, 2015. DOI: 10.23901/1679-4605.2015v11n3p8-27. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1225. Acesso em: 30 set. 2025.

PAGODINHO, Zeca. **Delegado Chico Palha**. In: *Água da Minha Sede*. Rio de Janeiro: Universal Music, 2000.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PENNA, Pedro Jardim. **O samba (e o funk) são filhos da dor: uma análise sobre criminalização e estigmatização da cultura popular afro-brasileira, sob a ótica da criminologia crítica**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Produção Cultural) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Arte e Comunicação Social, Niterói, 2022. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/24373>. Acesso em: 29 out. 2025.

PESSALACIA, J. D. R.; MENEZES, E. S. de; MASSUIA, D. **A vulnerabilidade do adolescente numa perspectiva das políticas de saúde pública**. Bioethikos, v. 4, n. 4, p. 423-430, 2010. Disponível em: https://saocamilo-sp.br/assets/artigo/bioethikos/80/Bioethikos_423-430_.pdf.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Tradução de Dora Rocha Flaksman.

PORTUGAL. **Código Philippino, ou Ordenações e leis do Reino de Portugal: recopiladas por mandado d'El-Rey D. Philippe I**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2004. (Coleção História do Direito). Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242733>. Acesso em: 12 nov. 2025.

RACIONAIS MC'S. **Mágico de Oz**. In: *Nada como um dia após o outro dia*. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 2002. Faixa.

RACIONAIS MC'S. **Negro drama**. In: *Nada como um dia após o outro dia*. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 2002. Faixa.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil***. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROVARON, Marília. **Fundação CASA: o passado ditatorial no cotidiano democrático?**. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/9cbd0667-5cb8-417d-8dc0-378b1ff1b777/content>. Acesso em: 22 out. 2025.

SCHROEDER, Caroline Saut. **As artes visuais sob vigilância: censura e repressão nos anos de ditadura**. *MODOS: Revista de História da Arte*, Campinas, v. 3, n. 3, p. 45-59, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8663187>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Imagens da branquitude: a presença da ausência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024. 432 p. ISBN 978-85-3593-785-5

SILVA, Enid Rocha Andrade da; OLIVEIRA, Raissa Menezes de. **O adolescente em conflito com a lei e o debate sobre a redução da maioridade penal: esclarecimentos necessários**. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2015. (Nota Técnica nº 20, Diretoria de Estudos e Políticas Sociais – DISOC). Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/183ecbc0-950a-4d5d-b3fd-1372f48f1644/content>. Acesso em: 22 out. 2025.

SILVA, José Bruno Aparecido da; BRUNO, Laura Soares da Silva. **Da roda de samba ao baile funk: uma perspectiva histórico-jurídica da tentativa de criminalização da cultura negra no Brasil**. *Revista Em Favor de Igualdade Racial*, v. 5, n. 3, p. 34–48, nov. 2022. DOI: 10.29327/269579.5.3-4. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/R FIR/article/view/6072>. Acesso em: 22 out. 2025.

SÍTIO DO PICAPAU AMARELO. Rio de Janeiro: Rede Globo, 2001. Série televisiva.

SOUZA, Fabíola Amaral Tomé de. **A Institucionalização do Atendimento aos Menores – O SAM**. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 12, n. 24, p. 61-92, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/11608/8348>. Acesso em: 14 nov. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP). **Guia de Curricularização da Extensão Universitária nos Cursos de Graduação da Unesp**. São Paulo: Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura; Pró-Reitoria de Graduação, 2021. Disponível em: <https://www.rosana.unesp.br/Home/administracao/secaotecnicadeapoioacademico/resolucoes-41-2021---curricularizacao-da-extensao-universitaria.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

VAREJÃO, Camila Krishna Oliveira de Jesus Freitas. **Arte e Serviço Social: estudos preliminares sobre o papel da arte na prática profissional**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) — Centro de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/21546/1/CVarej%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

YASBEK, Maria Carmelita. **Expressões da questão social brasileira em tempos de devastação do trabalho**. *Temporalis*, v. 21, n. 42, p. 21-38, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/download/37164/24536/118086>. Acesso em: 02 ago. 2025.