

EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NA FUNDAÇÃO CASA – SP: JOVENS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA

Julio Cesar Francisco¹
Elenice Maria Cammarosano Onofre²

RESUMO

O presente artigo, resultado de pesquisa de caráter bibliográfico, tem como objetivo contextualizar o Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação CASA – e suas características institucionais na atualidade, bem como evidenciar algumas práticas sociais não escolares que podem contribuir para a educação de jovens que se encontram em situação de privação de liberdade. Para tanto, apresenta-se a instituição ao longo da história e os avanços conquistados, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente, firmando-se como espaço não punitivo. Práticas sociais não escolares, permeadas pelo respeito aos direitos dos jovens, promovem aprendizagens que nem sempre aconteceram nas trajetórias dos jovens em questão, marcadas pela vulnerabilidade e pelo estigma. Procura-se evidenciar que, como instituição educativa e utilizando-se de práticas anunciadoras da autonomia, a CASA pode se constituir em espaço de partilha, de convívio respeitoso, conscientização e humanização, o que permite aos jovens tomar em suas mãos a própria história, tornando-se artífices de um destino que lhes seja mais apropriado e em consonância com um mundo mais justo e fraterno.

Palavras-chave: jovens em privação de liberdade; educação não escolar; pedagogia libertadora; Fundação CASA.

NON-SCHOOL EDUCATION IN FUNDAÇÃO CASA – SP: YOUNG IN SITUATION OF PRIVATION OF LIBERTY AND PROJECT OF LIFE

ABSTRACT

This article is the result of a bibliographic research developed during my Master's degree studies at Federal University of São Carlos – UFSCar, Campus São Carlos/Brazil. It aims at contextualizing the Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação CASA – and its current institutional characteristics and show some non-school social practices that can contribute to the education of young people who are in situations of deprivation of liberty. It presents the institution throughout history and the advances made based on the Statute of Children and Teenagers, establishing itself as a non-punitive space, and through non-school social practices, permeated by respect for the rights of youth. The institution promotes learning that had not always happened in their trajectories, which is characterized by vulnerability and stigmas. The study shows that, as an educational institution and making use of autonomy practices, CASA may constitute in a sharing space of respectful interaction, awareness and humanization, which enables young people to take in history their hands, to become the builders of a more appropriate destination, aligned with a more equitable and fraternal world.

Keywords: Young in privation of liberty; non-school education; liberating pedagogy; Fundação CASA.

Introdução

O artigo que se apresenta é recorte de estudo que se realiza no curso de mestrado em Educação, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – e tem como objetivo compreender as práticas de educação não escolar que acontecem no interior de um Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação CASA – localizado no interior do estado de São Paulo, Brasil.

Verifica-se no estado de São Paulo, sobretudo nas últimas décadas, um número crescente e assimétrico de práticas infracionais envolvendo jovens (BRASIL, 2010). O Estado, para conter a violência, utiliza-se da medida de internação como forma de responsabilização socioeducativa. Contudo, nem sempre a privação de liberdade está em consonância com os preceitos dos direitos humanos, previstos nas legislações nacionais, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), à vista das denúncias e resultados de pesquisas que apontam maus tratos, abuso de poder, controle do tempo e dos corpos dos jovens no interior dessas unidades de internação, inclusive na Fundação CASA.

Destarte, compreender a origem histórica da Fundação CASA nos remeterá a algumas perspectivas de educação das instituições construídas no Brasil para atender indivíduos inimputáveis, que estão em situação de exclusão e marginalização, mormente aqueles expostos ao envolvimento com a criminalidade. Nesse estudo, a educação não escolar é apresentada como ferramenta educativa que pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia de jovens em situação de privação de liberdade.

A metodologia utilizada na investigação é de natureza qualitativa, utilizando-se de pesquisa bibliográfica, cujas fontes de consultas são: banco de dissertações e teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), periódicos qualis da área da educação, livros e demais produções na área.

Este artigo está organizado em três partes que estabelecem relação entre si. Na primeira parte elabora-se a constituição da Fundação CASA ao longo da história e as características que apresenta atualmente, com o intuito de contextualizar alguns avanços relativos às crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e que estão em privação de liberdade. Na segunda parte, pretende-se caracterizar o conceito de educação não escolar e apontar alguns subsídios para o desenvolvimento da autonomia de jovens em cumprimento de medida socioeducativa no regime fechado, utilizando Paulo Freire como autor de referência. Por fim, na terceira parte, dedicada aos apontamentos finais, são retomados os aspectos norteadores do artigo, com destaque para algumas compreensões de como os princípios educativos em Freire podem contribuir com as ações não escolares que acontecem no interior da Fundação CASA.

Delineando o percurso histórico da Fundação CASA e suas características

A Abolição da escravatura no Brasil, em sua dimensão institucional, teve implicações nefastas, com as consequências do pós-abolição, que nada mais é do que o racismo que cinge os descendentes de negros e negras ainda hoje, em forma de discriminação, exclusão (MACHADO, 1994). Famílias negras foram expulsas das moradias que ocupavam na cidade. Trabalhadores negros foram proibidos de permanecer em suas atividades. O corpo policial foi organizado com o intuito de reprimir toda e qualquer manifestação política, social, cultural ou religiosa com características afro, tidas como ignóbeis, de baixo valor (BERTIN, 2010).

Para os negros restava se ocupar das áreas de fronteiras entre a cidade e o campo, originando o que hoje conhecemos como periferias. Longe da economia formal, seja rural ou urbana, impedidos de ter acesso aos serviços públicos, a população da periferia cresceu sem acesso à cidadania republicana, necessária para a promoção social e oportunidade de vida digna (ANDREWS, 1998).

Assim, a estrutura social capitalista brasileira se delineou cingida pela exclusão contínua de ampla parcela da população sob o critério da cor/etnia. Concentração de renda e exclusão sistemática tornaram-se os alicerces da urbanização, determinando o tom de pele do pobre, tornando a miséria uma característica estrutural das grandes cidades brasileiras (DIAS, 1985).

Esse processo forma, conforma e consolida um bolsão de miséria. Com a vulnerabilidade socioeconômica e cultura dos negros, junto com os brancos asiáticos e europeus que não conseguiram empregos, foram todos marginalizados e constituíram as primeiras favelas e cortiços brasileiros, gerando dificuldades, violências, fatalidades de toda espécie, tais como roubo, tráfico de drogas, fome, miséria e desnutrição infantil.

Para diminuir a transgressão juvenil e a violência exacerbada na sociedade, foi criado, em 1941, no governo de Getúlio Vargas, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), com uma política de atendimento que consistia na ideia da institucionalização dos menores para reeducá-los, à vista de valores e ações que pudessem neles desenvolver a harmonia necessária para a adaptação no convívio social (FALEIROS, 2004; COSTA, 1990). Essa instituição ficou marcada na história por suas práticas de atendimento inadequado e disciplinador, de caráter policial e punitivo, o que inviabilizou processos educativos pautados em mecanismos de proteção e convivência com a comunidade, em prol do desenvolvimento intelectual, físico e psicológico da população atendida (FALEIROS, 2004; MASELLA, 2010). Esse processo da Segurança Pública convergia para a exclusão sistêmica dos jovens no Brasil, cristalizando violências de toda espécie, sobretudo pela condenação generalizada de jovens em instituições de privação de liberdade (FICO, 2008).

Nesse contexto de deterioração das condições de vida dos jovens pobres e infratores, a partir da ditadura civil-militar de 1964 o governo federal tomou a frente para resolver a situação desses “marginais” e elaborou algumas proposições para essa população no Brasil – aqueles com idade abaixo de 18 anos. Entre as políticas mais relevantes do governo ditatorial pode-se destacar a promulgação da Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), pela Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964 (BECHER, 2011). Concomitantemente, criou-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), instância normativa, que tinha como atribuições, dentre outras, planejamento, orientações, coordenação e fiscalização da política de atendimento aos desajustados, infratores e abandonados.

A FUNABEM ganhou destaque e confiança, pois assumia o discurso de uma formação mais humanizadora, de amparo e cuidados, e com oportunidades de inclusão social, no trabalho e na comunidade, substituindo os métodos violentos do SAM. A FUNABEM ficou incumbida tanto da estrutura administrativa, quanto dos meninos e das meninas excluídos de seus direitos fundamentais, de acesso à escola, saúde, lazer, esporte, trabalho, casa – os quais eram de responsabilidade do SAM. Nesse quadro, a FUNABEM assume a função de formulador de políticas de atendimento ao menor expressa no PNBEM e também a função de órgão responsável pela instalação de unidades executoras dos fundamentos políticos de atendimento aos menores. Essas “novas unidades” construídas por todo o Brasil, sobretudo nas capitais, foram denominadas de FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor.

Para cumprir o ideal de bem-estar social e de desenvolvimento do Brasil, previa-se, de modo imprescindível, que houvesse segurança e uma efetiva estabilidade nas instituições da FEBEM, de maneira rigorosa (BECHER, 2011; MASELLA, 2010).

Todavia, o uso de força policial e militar não mudou em decorrência da criação da FEBEM e de seus princípios. Pelo contrário, intensificou-se a violação de direitos, reproduzindo a criminalização de pobres, tomando como processo disciplinar-educativo os maus tratos, o controle do tempo e dos hábitos. O projeto arquitetônico da FEBEM também se assemelhou aos presídios, revelador da perspectiva punitiva, controladora, repressiva e autoritária (BECHER, 2011; FRANCISCO, 2012; MASELLA, 2010). A ideologia repressiva então se reproduzia na história, como mais um processo de controle e punição, que ganhou força de lei pelo Código de Menores, Lei nº 6.697, de 1979, que viabilizava legalizar o controle e a ordem social dos indivíduos identificados pela expressão “menor irregular”, associado a jovens pobres, não proprietários, abandonados, infratores etc.

A criação do PNBEM e, conseqüentemente, a implantação e o funcionamento da FEBEM, se deu de maneira desumanizadora, violenta. Os mecanismos operavam isentos de direitos básicos, tais como: educação escolar, segurança, esporte, saúde e lazer (BECHER, 2011; FALEIROS, 2004; LANCELLOTTI, 1987; FRANCISCO, 2012). As problemáticas sociais das camadas populares foram tratadas como caso de violência, em que o Estado criminalizava os sujeitos pobres e em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, pode-se consignar que as práticas de atendimento e as medidas de contenção, segurança, operavam de forma coercitiva e interrelacionada. De modo a combater os fundamentos de atendimentos da FEBEM é que segmentos da sociedade se mobilizaram, juntaram esforços políticos, na busca pela garantia de direitos e justiça social em benefício da população juvenil institucionalizada. Dessa luta pode-se destacar a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em 13 de julho de 1990, que outorga ao jovem entre 12 e 18 anos *status* de sujeito de direitos, proteção especial e preventiva (BRASIL, 2010).

De maneira a se adequar à nova forma de concepção e de tratamento socioeducativo aos jovens em privação de liberdade, e como modo de superar a história da FEBEM no Estado de São Paulo, é que, na primeira década do século XXI, com a descentralização e construção de unidades menores, a FEBEM, por meio da lei sancionada pelo governador Cláudio Lembo, em 22 de dezembro de 2006, recebe nova denominação: Fundação CASA – Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente. O que se pretendeu foi viabilizar uma proposta socioeducativa de acordo com o previsto no ECA e na lei do SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo –, sobretudo em se tratando de evitar as superlotações.

Essa outra forma de gestão da CASA é descentralizada, justificativa para construir mais unidades e poder atender o crescente número de infrações, mas também fazer com que os adolescentes envolvidos com atos infracionais cumpram a medida de internação próximos de suas residências. Todavia, a superlotação, o controle do tempo e dos hábitos dos jovens, o autoritarismo e a carência de atividades educativas externas, tal como na antiga FEBEM, são características atuais no processo educativo na CASA. Trata-se de um enfrentamento ainda necessário ao sistema socioeducativo de internação que tem sido reproduzido historicamente no estado de São Paulo. Portanto, existe ainda um hiato que separa o previsto na legislação de defesa dos direitos de jovens e a sua concretização.

A Fundação CASA é a responsável pela gestão das unidades socioeducativas do estado de São Paulo e encontra-se vinculada à Secretaria Estadual da Justiça e Defesa da Cidadania. A Fundação está organizada em 11 Divisões Regionais, com atribuições que

compõem as áreas de gestão, segurança, formação de educadores, técnicos e funcionários da parte administrativa. A atribuição de vagas nas unidades de internação é feita pela Presidência da Fundação CASA, sob fiscalização do Tribunal de Justiça, representada pela Corregedoria Geral. Por sua vez, desde 2009, a gestão dos Programas de Meio Aberto está sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social.

Educação não escolar: fonte de autonomia para os jovens em situação de privação de liberdade?

A educação não escolar pode ser entendida como as relações de ensino e aprendizagem desencadeadas em práticas sociais na sociedade, diferenciando-se da dinâmica educativa das salas de aula. Entre os espaços de educação não escolar pode-se sinalizar a igreja, a família, os movimentos sociais, os hospitais, as medidas socioeducativas, os abrigos, e até mesmo a escola, em que os alunos, nos momentos de intervalo e recreação, apreendem relações para além dos conteúdos programáticos ministrados pelos professores. Ali também, através dos aparatos tecnológicos, na rede virtual, eles acompanham acontecimentos e fatos do cotidiano, não menos valiosos, os conhecimentos que trocam entre si sobre as coisas da vida.

Quando se trata de educação não escolar no sistema de medidas socioeducativas, tanto de meio aberto quanto do meio fechado³, suas particularidades são ainda mais visíveis, pois as práticas de atendimento estão orientadas por preceitos legais do ECA e do SINASE, cingidas por valores, princípios e métodos pensados e elaborados na busca pela garantia de direitos, dirimindo atos infracionais, num processo de redirecionamento da conduta dos jovens que, por diversos motivos, se envolveram com o meio delitivo.

Tendo em vista um processo educativo na medida socioeducativa de internação, que já restringe a convivência comunitária, e, portanto, de viés coercitivo, deve-se desenvolver a dinâmica educativa, numa inter-relação entre escolar e não escolar, de subsídios para o protagonismo juvenil e de autonomia, preparando os jovens para a vida. Destarte, não é por demais considerar que, mesmo estando o jovem internado, isso não significa que ele não possa integrar e frequentar atividades para além dos muros da instituição Fundação CASA. Não há em nenhum ordenamento jurídico esse impeditivo.

Assim, apresentar-se-ão algumas perspectivas educativas embasadas em Freire, que podem jogar luzes à educação não escolar na CASA, atrelada à valorização da convivência de jovens em situação de privação de liberdade no meio comunitário, com vistas à formação para a autonomia, de ganho de potência e alegria pela vida, de sujeitos artífices de seu processo histórico, donos da própria ação e do próprio pensamento.

A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire é considerada uma fonte de inspiração para uma educação humanizadora e, assim, para a autonomia, numa esperança do “ser mais”, ou seja, de elevação sociocultural das pessoas, por um mundo mais fraterno e justo, mormente aos discriminados e invisibilizados pela sociedade.

Para uma sistematização da perspectiva e fundamento de educação em Freire, toma-se como referência a obra *Pedagogia do Oprimido* (2011), a qual, dadas as devidas proporções, pode significar e ressignificar as práticas escolares e não escolares das unidades de privação de liberdade. Para compreender a proposta educativa de Freire, é importante ressaltar que o ponto de partida é a própria prática social como fonte de construção do conhecimento, indo do senso comum para o bom senso e conquista da consciência crítica.

O processo educativo em Freire parte sempre de uma contradição social, concebida como tema gerador do conteúdo programático do processo de ensino, e essa contradição se

manifesta pela fala impregnada de dúvidas e de anseios do educando. Nessa perspectiva, cabe ao educador problematizar as situações que são relevantes aos alunos e, com eles, buscar possíveis caminhos que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida. Tal processo formativo deve desmistificar a visão da contradição social como algo natural, o que pressupõe revelar os condicionantes da ordem social imposta, a qual gera violência, injustiça e provoca a desumanização do sujeito, alienando-o, e cuja dinâmica de funcionamento enrijece a opressão, o controle e a exploração.

Superar o quadro que desumaniza as pessoas não é uma tarefa exclusiva do educador, pois a liberdade e a tomada de consciência não são dadas, mas construídas historicamente na luta sociopolítica, econômica e cultural, travada, sobretudo, por aqueles cuja situação existencial está marcada pela subordinação e pelos maus tratos – tal como as vividas dentro dos ambientes restritivos de liberdade, que se assemelham aos presídios de adultos, arquitetura forjada para o suplício. Nas palavras de Freire (2011):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor do que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (p. 42-43)

O ato educativo que se manifesta na práxis revolucionária, ou seja, no meio pelo qual o sujeito, na condição de oprimido e subordinado, toma consciência dos mecanismos de manipulação e dos condicionantes reprodutores das injustiças e age para transformar e libertar a si mesmo e os outros das relações opressoras.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2011, p. 20)

Para tanto, há uma necessidade de se fazer os enfrentamentos necessários para provocar a transformação das relações opressoras. Contudo, a luta deve ser fundamentada por uma autêntica razão crítica, a qual dará suporte para a organização e o engajamento que possibilitará condições concretas de superação das problemáticas sociais. Não basta reconhecer a existência das injustiças, é necessário agir num constante repensar da prática em busca da libertação. “Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetive, é uma farsa” (FREIRE, 2011, p. 50).

A pedagogia freireana é cingida por um processo formativo com ação ética e política, empenhada na luta contra a exclusão e a marginalização. Portanto, trata-se de uma luta contra as práticas sociais e educativas geradoras de pessoas com baixa autoestima para a realização de seus sonhos. Entende-se, pois, que o marginalizado é aquele que vive na condição de opressão e, em geral, não tem consciência dos condicionantes reprodutores da subordinação, levados por normas de condutas forjadas e impostas, as quais impregnam no ser o consenso e a harmonia para a manutenção do *status quo*.

As relações opressoras são formas de violência que enrijecem o poder de grupos sociais minoritários, o que pressupõe difundir maneiras de ser e comportar-se para a aceitação dessas relações injustas, e até mesmo fazer com que os indivíduos introjetem a

responsabilidade por toda restrição financeira, econômica e cultural sofrida. Aqueles que vivem as situações de marginalização, por se encontrarem imersos na cultura dominante, tendem a naturalizar, aceitar passivamente e, até mesmo, reproduzir a subordinação que lhes são impostas.

A máxima do discurso e da prática dominante encontra-se na busca alienada e irrefreada de posse, como se tudo pudesse ser conduzido pelo poder de compra; o dinheiro passa a ser a medida de todas as coisas, e o lucro, seu objetivo fundamental.

É imprescindível, na ação educativa, que as bases teóricas e práticas estejam, desde o início, próximas da realidade vivida pelo educando, no engajamento para a formação autêntica da práxis crítico-reflexiva. Os pressupostos freireanos indicam que o educando (no nosso caso, mais especificamente, o aluno em privação de liberdade) reconheça a realidade concreta vivida e sentida, com destaque para toda forma que force, reforce e introjete no indivíduo a culpabilidade única e exclusiva pela situação de privação, exclusão e marginalização sofridas em decorrência do envolvimento com atos infracionais. Ao educador cabe, através do diálogo, identificar na fala dos educandos as contradições sentidas enquanto sujeitos imersos em problemáticas sociais, sobretudo quando acompanhadas por atos infracionais (evidentemente quando se trata de jovens em conflito com a lei), tais como: violência, tráfico de drogas, uso abusivo de substâncias psicoativas (drogas ilícitas), consumismo, ausência de moradia e referência na vida.

Essa dinâmica educativa em Freire pode contribuir na seleção dos conteúdos programáticos, partindo do senso comum para, em seguida, elevar a consciência ao nível da criticidade, a qual considera a dialogicidade entre objetividade e subjetividade, em contraposição às visões distorcidas, sincréticas e, por isso mesmo, limitadas, do ponto de vista da compreensão dos fenômenos socioculturais. Contudo, assinala Freire que “[...] a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação” (FREIRE, 2011, p. 55-56), ressaltando que não devem-se tratar os educandos como “[...] objetos de um tratamento humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua promoção” (FREIRE, 2011, p. 55-56).

Alcançado o momento de elevação cultural dos sujeitos, o próximo passo do processo educativo reside na volta à problemática social concreta (ponto de partida), em que se objetiva a transformação da estrutura que oprime (ponto de chegada que está incessantemente em mudança). Essa educação pressupõe que entre educador e educando exista confiança, amizade, respeito, afeto, numa sensibilização com a história e a cultura do outro, num profundo engajamento para a prática do amor, do bem e da justiça.

Os processos não escolares como possibilidade de construção de projetos de vida: considerações não finais

O eixo central das reflexões a que nos propusemos neste artigo foi abordar práticas sociais de educação não escolar como fonte de possível sucesso e êxito dos jovens em situação de vulnerabilidade social e em conflito com a lei, como estratégia e alternativa, para o desenvolvimento sustentável e uma qualidade de vida independente da condição em que vivem no presente. Para tanto, abordamos a história da instituição que acolhe adolescentes em conflito com a lei – inicialmente a FEBEM, que cede lugar à Fundação CASA –, como opção educativa mais apropriada para assumir o processo educativo desses jovens que possivelmente não desfrutaram da infância e de um ambiente social e cultural que lhes permitissem construir um repertório de referências de vida. A privação de direitos fundamentais pode indicar que acabaram imersos não apenas em uma situação de risco,

mas também de vulnerabilidade, uma vez que foram submetidos a uma realidade que lhes negou direitos fundamentais: vida, saúde, educação, lazer, cultura, respeito.

O que se propõe, portanto, é que os jovens tenham nessa instituição oportunidade de criar novas raízes, e que estas se multipliquem por meio das experiências de vida em diferentes práticas sociais. Entende-se que as práticas sociais são ações e relações que as pessoas e os grupos mantêm entre si para passar as normas de vida, de manutenção ou transformação da sociedade – normas para garantir a sobrevivência. As interações/relações permitem que os indivíduos se construam, criem suas identidades, se formem para a vida em sociedade, a partir do contato com as diversas culturas, crenças, modos de ser, pensar e agir. Nesse sentido, reitera-se nestas considerações finais que as práticas sociais como relações que ocorrem em diversas situações e lugares geram processos educativos e têm a intenção de evidenciar que nem todas as crianças e jovens gozam de oportunidades de vivenciá-las.

Como educadores sociais, o nosso desafio consiste, portanto, em um esforço por compreender as condições e experiências de vida, como também o exercício de uma ação política para com os segmentos marginalizados pela sociedade, com o intuito de acompanhar com maior clareza suas representações e visões de mundo. Caso contrário, corremos o risco de procurar (e não achar) uma suposta identidade, consciência de classe e organização que, na realidade, é uma fantasia nossa (MARTINS, 1989).

É nessa perspectiva que Valla (1996) sinaliza que ‘a crise de interpretação é nossa’ e a importância de significarmos de maneira cuidadosa as falas das classes subalternas e suas alternativas de condução de vida, que têm como seu ponto de partida a “leitura e representação de uma história referenciada em sua experiência de vida e que orienta sua forma de estar no mundo” (p. 181). O autor enfatiza que a forma como as classes subalternas encaram a vida, existência marcada, cercada de pobreza e sofrimento, revela uma enorme lucidez sobre sua situação social. Neste sentido, mesmo que alguns mediadores sejam mais respeitosos com essas pessoas, os muitos anos de educação classista e preconceituosa requerem uma leitura que nem sempre estamos preparados a fazer.

Tendo em vista que a tessitura destas reflexões se ancora na perspectiva de valorização dos saberes que as pessoas trazem de suas vivências, buscando evidenciar o que jovens em conflito com a lei trazem como experiência de vida, nem sempre exitosas, nos apoiamos nas reflexões que Freire (2005) elabora acerca do que ele denomina ‘saber de experiência feito’: saber construído a partir da vivência, dos enfrentamentos do dia-a-dia, da busca de resolução para os problemas, da luta pela sobrevivência. Estar *com* o mundo implica, portanto, criar e recriar, interferir sobre a realidade para modificá-la e fazer opções. Assim, se homens e mulheres perdem a capacidade de optar, se são submetidos às prescrições alheias, tornam-se, então, seres da passividade, da acomodação, apenas ajustados ao mundo e não a ele integrados.

Outro conceito da obra de Freire que interessa à nossa reflexão é o de que somos seres inacabados, inconclusos, que *estão sendo*. E como seres inacabados, estamos em constante aprendizagem, temos a possibilidade de rever condutas e valores, desde que nos seja dada a oportunidade de refletir e fazer opções.

Vale perguntar: a Fundação CASA tem manifestado, em suas ações não escolares, competência técnica diante tal desafio? Que programas são implementados para suprir parte dos direitos negados aos jovens que se encontram em situação de privação de liberdade?

Discutir as juventudes nas interfaces com diferentes práticas sociais como educação-escolarização, saúde, cultura, esporte, lazer, nos remete ao conceito de educação

como processo que acontece ao longo da vida. Nessa perspectiva, o diálogo entre tais práticas promove processos educativos que contribuem nas formas de lidar com o conhecimento, dele se apropriar, e, assim, construir uma trajetória de vida ancorada em princípios de convívio, libertação e humanização, tomando em suas mãos a sua história, como um sujeito de direitos, independente de seu momento de vida no presente (ONOFRE, 2013).

Podemos afirmar nessa direção que Freire vislumbrava a possibilidade de conscientização e emancipação por meio do ato educativo dialógico, e a educação como um ato político que pode contribuir contra as diversas formas de desigualdades e com a transgressão, em sua acepção positiva – o rompimento com a ordem estabelecida, na qual alguns sujeitos têm assegurado o direito à voz, enquanto outros são emudecidos pelas relações de dominação e desigualdade. Para tanto, alguns passos podem ser indicados para o enfrentamento do risco; o primeiro a ser desvelado é saber de sua existência e considerar o risco uma possibilidade real, reconhecer o direito a que os jovens tenham direito, além da escuta respeitosa às suas demandas e ao seu cotidiano amargo.

O enfrentamento do risco só pode acontecer com persistência e conhecimento das causas com vistas a fortalecer os vínculos familiares, garantir convivência comunitária e uma educação social que indique caminhos para a diminuição das desigualdades socioeducativas, contribuir com a melhoria da qualidade do atendimento e vida dos jovens, elaborar e executar políticas sociais que ofereçam acesso aos bens culturais e que essas práticas dialoguem com a prática social escolar, apostar em atividades de educação para a cidadania e contribuir com a consolidação da justiça social (JESUS, 2011).

Para finalizar, concordamos com Novaes (2006, p. 111) que “a juventude é um espelho retrovisor que reflete e revela a sociedade de desigualdades e diferenças sociais”. Em nossa agenda de tarefas, urge priorizar formas de educação que caminhem ao encontro dos anseios das crianças e jovens, fortalecendo seus vínculos sociais e sua autoestima, pois “constrói-se o futuro com a seiva dos tesouros do passado e digeridos, assimilados, recriados no presente”, uma vez que “uma árvore cujas raízes estão quase inteiramente roídas, cai ao primeiro abalo” (BOSI, 1979, p. 352).

Não podemos, portanto, de forma ingênua pensar que os esforços que realizam as Fundações CASA possam isoladamente resolver as complexas questões relativas à formação dos jovens que, por circunstâncias da vida, cometeram infrações à lei. O que devemos, no entanto, é envidar esforços no sentido de desvelar que o interior desses espaços pode se constituir em política afirmativa para resgatar os seus direitos, sinalizando tal instituição como instância educativa. Para além dos aprendizados que os jovens ali consolidam, através das práticas sociais asseguradas por direito, como as culturais, profissionais, escolares, não escolares e esportivas, a CASA pode através das relações intersubjetivas estabelecidas com os jovens promover outras regras de convivência, outros significados e formas de se expressar e de ver o mundo. Quiçá, nesse convívio respeitoso, eles possam construir projetos de vida inclusivos e recheados da cidadania que lhes foi até então negada.

Referências

ANDREWS, G. R. **Negros e brancos em São Paulo (1888 – 1988)**. Tradução: Magda Lopes, revisão técnica e apresentação: Maria Lígia Coelho Prado. Bauru: São Paulo: EDUSC, 1998.

BECHER, F. Os “menores” e a FUNABEM: influências da ditadura civil-militar brasileira. In: Simpósio Nacional de História. 1, 2011, São Paulo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo: ANPUH, p. 1-16, 2011.

BERTIN, E. Sociabilidade negra na São Paulo do século XIX. **Cadernos de Pesquisas. Cdhis**, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 115-132, jan./jun. 2010.

BOSI, E. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: MEC, ACS, 2010.

COSTA, A. C. G. da. **A mutação social**. São Paulo – SP: Columbus, 1990.

DIAS, M. O. L. da S. Nas fímbrias da escravidão urbana: negras de tabuleiro e de ganho. **Estudos Econômicos**, 15, n. especial, 1985.

FALEIROS, V. de P. Infância e Adolescência: trabalhar, punir, educar, assistir, proteger. **Revista ágora** (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2004.

FICO, C. **O grande irmão: da Operação Brother Sam aos anos de chumbo**. O governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FRANCISCO, J. C. Educação escolar e marginalização de adolescentes autores de atos infracionais. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, v. 14, n. 26, p. 35-54, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JESUS, T. M. Juventude e intervenção social. Alguns aspectos sobre condição juvenil, o jovem em conflito com a lei e as medidas socioeducativas. In: SOUSA, J. T. P. de; GROppo, L. A. (Orgs). **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo**. Florianópolis: UFSC, 2011. p. 137-175.

LANCELLOTTI, J. R. O menor e a igreja. São Paulo – SP: **Revista São Paulo em Perspectiva**, 1987.

MACHADO, M. H. P. T. **O plano e o pânico: os movimentos sociais na década da abolição**. Rio de Janeiro: Editora EFRJ, EDUSP, 1994.

MARTINS, J. S. **Dilemas sobre as classes subalternas na idade da razão**. São Paulo: Hucitec, 1989.

MASELLA, M. A. **O adolescente em liberdade assistida e sua inserção na rede pública de ensino de Embu/SP (2008/2009):** contribuições freireanas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

NOVAES, R. Riscos e perturbações nas trajetórias jovens. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M. ; EUGENIO, F. (Orgs). **Culturas jovens: novos mapas do afeto.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 105-129.

ONOFRE, E. M. C. Reflexões sobre o significado da educação-escolarização para jovens em conflito com a lei. In: Julião, E. F. e Vergílio, S. S. (Orgs). **Juventudes, políticas públicas e medidas socioeducativas.** Rio de Janeiro: DEGASE, 2013, p. 86-107.

VALLA, V. V. A crise da interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação e Realidade**, n. 21(2), 1996, p. 177-190.

Notas

¹ Licenciado em Pedagogia. Mestrando em Educação na UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), bolsista do CNPq (2015), e é integrante dos grupos de pesquisa GPTeFE (Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação) e EduCárceres (Núcleo de Investigação e Práticas em Educação nos Espaços de Restrição e Privação de Liberdade). Endereço eletrônico: socioeducativo.julio@gmail.com.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Grupo de pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos. Linha de pesquisa: Educação de jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade. Coordenadora do EduCárceres - Núcleo de Investigação e Práticas em Educação nos Espaços de Restrição e Privação de Liberdade /UFSCar. Endereço eletrônico: linocam@uol.com.br.

³ São consideradas medidas socioeducativas em meio aberto as restritivas de liberdade – Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade –, e em meio fechado, as privativas de liberdade, que, no estado de São Paulo, acontecem na Fundação CASA.

Recebido: julho-15 Aprovado: dezembro-15