

# O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

Liana Correia Roquete

Universidade de Brasília – Brasil

lianabatera@gmail.com

**RESUMO:** Este artigo analisa o direito à educação no contexto de medida socioeducativa de internação, a partir do paradigma da proteção integral. Inicialmente este trabalho analisa o significado da mudança de paradigma da doutrina da situação irregular para a doutrina da proteção integral e as implicações desta mudança de paradigma para o direito educacional do adolescente privado de liberdade. Posteriormente, à luz do SINASE e do marco legal, discute-se a perspectiva emancipatória de educação, como possibilidade de luta e ação contrahegemônica no contexto da educação do adolescente privado de liberdade.

**PALAVRAS-CHAVE:** SINASE, adolescentes privados de liberdade, direito à educação.

## Introdução

A década de 1980, no Brasil, foi marcada pela crise econômica, pelo fim do Regime Militar e pelo período de redemocratização. Neste contexto, a Constituição Federal de 1988 traz novas perspectivas para os direitos da criança e do adolescente. Além disso, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) trouxe novas orientações para as políticas voltadas para o atendimento da infância e adolescência brasileira.

Estas mudanças puseram fim à Política Nacional do Bem-Estar do Menor e à doutrina da situação irregular - política de caráter repressivo, consolidada durante a ditadura militar. A partir de então, consagrou-se a Doutrina da Proteção Integral. Este novo paradigma reconhece a criança e o adolescente como cidadãos e garante a efetivação de seus direitos, garantindo absoluta prioridade no acesso às políticas sociais (Rizzini, 2009; Faleiros, 2009).

Diante destas mudanças no marco legal, como se configura o direito à educação do adolescente privado de liberdade? Como estes adolescentes, alcançados pelo mecanismo de controle social podem ter acesso à educação formal? De acordo com o

novo paradigma da proteção integral, qual é a garantia de educabilidade do adolescente com restrição de liberdade?

A partir destas questões, este artigo problematiza, preliminarmente, o direito à educação de adolescentes privados de liberdade sob a nova conjuntura da Doutrina da Proteção Integral. Para tanto, a partir do marco legal (Constituição Federal/1988, Estatuto da Criança e do Adolescente – 8.069/90 e Sistema Nacional de atendimento Socioeducativo – SINASE/12.594/12) e baseado na perspectiva gramsciniana, buscar-se-á analisar o direito à educação do adolescente privado de liberdade.

### **1. Da situação Irregular à Doutrina da Proteção Integral – Esboço sobre o percurso histórico da nova diretriz para o atendimento à criança e ao adolescente.**

Até a CF/1988 e o ECA/1990, as questões relacionadas à adolescência empobrecida eram resolvidas por meio de instituições de caridade e repressão. A doutrina da proteção integral e o atual marco legal foram constituídos, historicamente, através de lutas e ações contrahegemônicas<sup>1</sup>. Observa-se que as políticas sociais para a infância e adolescência foram construídas num contexto histórico marcado pelas desigualdades sociais procedentes do modo de produção capitalista (Rizzini, 2009).

Para se compreender as políticas sociais, faz-se necessário entender que estas são constituídas como um processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no contexto de lutas de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo (Bering e Boschetti, 2011). Este é um bloco histórico<sup>2</sup>, que busca a manutenção da hegemonia de uma classe dominante.

---

<sup>1</sup> Simionatto (2011), segundo Gramsci, afirma que a busca do consenso envolve a luta pela conquista da hegemonia. Esta hegemonia remete as relações entre a infraestrutura (forças produtivas e relações econômicas) e superestrutura (sustentação ideológica) e à forma como uma classe dominante exerce sua função do interior do bloco histórico. Ou seja, um grupo dominante, que tem a direção cultural, intelectual e econômica, mantém o seu poder utilizando o consenso. No entanto, quando esta hegemonia passa por uma crise, ocorre o enfraquecimento da direção política da classe dominante. A oposição a esta classe dominante, em um processo de luta por uma nova ordem social caracteriza-se pela ação contahegemônica.

<sup>2</sup> Portelli (1977), a partir do pensamento gramsciniano, define o bloco histórico como a relação, ou ligação orgânica e articulada, entre estrutura socioeconômica (base econômica) e superestrutura ideológica e política (direção ideológica, cultural e política). É o reflexo do conjunto das relações sociais de produção). O Bloco histórico refere-se ao consenso, à harmonia entre diversas forças sociais.

Desde o período colonial, caracterizado pela hegemonia portuguesa e católica, o tratamento dispensado às crianças indígenas, negras e pobres tinha caráter caritativo. Neste período, o Sistema da roda dos expostos<sup>3</sup> e o trabalho infantil eram o destino da infância e adolescência desvalida. A educação não era vista como um direito e nem como uma necessidade para a infância pobre deste país.

No Brasil Império, o sistema de asilamento de órfãos constitui-se em uma prática de institucionalização da infância pobre que perdurou até o século XX (Rizzini, 2009). Com o objetivo de preservar a ordem pública, os desagregados eram colocados em asilos com o objetivo de prevenir desvios ou reeducar os degenerados. A proposta pedagógica destas instituições estava voltada para a educação profissional - a educação interessada<sup>4</sup>, com o objetivo de formar cidadãos úteis que ocupassem o seu lugar na sociedade e mantivessem a ordem social hegemônica.

No período republicano buscou-se uma legislação específica para a infância e adolescência. Percebe-se a prevalência da punição e da repressão. Em 1893 um decreto autoriza a criação de instituições de internação e correção (colônias correcionais em zonas rurais), com o objetivo de separar os jovens delinquentes dos adultos. Neste momento inicia-se uma discussão sobre a prevenção e a recuperação da criminalidade infantil, sob a influência dos higienistas e dos juristas na formulação das políticas para a infância considerada pobre (Faleiros, 2009).

A partir da década de 1920 as ações do Estado estavam centradas na repressão da infância e adolescência pobre. O modelo de organização produtiva não era questionado, mas apenas seus efeitos eram repreendidos (Arantes, 2009). A partir de articulações políticas, de forças policiais, da visão higienista, das associações de caridade e filantropia e da concepção da defesa nacional, em 1927 o Código de Menores é instituído.

---

<sup>3</sup> O sistema de roda dos expostos foi inventado na Europa Medieval, como meio de garantir o anonimato do expositor. Um artefato de madeira, giratório, era instalado na parede de uma instituição religiosa, e, ao girar o artefato, a criança era colocada para dentro. Tratava-se de levar o bebê enjeitado para a roda, sob a responsabilidade de entidades religiosas, ao invés de abandoná-lo pelas ruas (Marcilio, 2011).

<sup>4</sup> Segundo Manacorda (2008), a educação interessada é um conceito desenvolvido por Gramsci para definir a educação discriminadora e classista, divorciada da vida. Esta educação é pragmática, utilitarista e possibilita a mecanização do trabalhador. O dualismo é presente nesta educação, uma vez que faz a separação entre atividade intelectual e atividade manual, e, conseqüentemente, entre a educação destinada às classes dirigentes e a educação destinada à classe trabalhadora.

Em 1964, no contexto de ditadura militar, foi criada a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, responsável pela elaboração das novas diretrizes. Esta fundação estava condenada ao modelo correccional-repressivo, pois nas mãos dos militares seria privilegiado o controle autoritário, centralizado e a internação em larga escala (Arantes, 2009).

Neste contexto de repressão e assistencialismo, em 1979 o novo Código de Menores foi promulgado, adotando expressamente a doutrina da situação irregular. O Código de Menores define a situação irregular como a privação de condições essenciais de subsistência, por ação ou irresponsabilidade dos pais (Faleiros, 2009). Observa-se que a doutrina da situação irregular reduz as condições materiais de existência às ações dos pais ou do próprio menor. A vítima torna-se o réu. As questões sociais não são problematizadas, mas reduzidas à questão jurídica e assistencial.

Na condição de ausência de educação e ênfase na repressão, o Estado de forma hegemônica, passa a ter o poder de declarar como irregular uma parte da população – a população pobre. Através de mecanismos jurídicos a pobreza ficava convertida em hipótese de irregularidade. O novo código do menor, assim, enfatizava a associação entre a pobreza e os comportamentos desviantes (Arantes, 2009).

Durante a ditadura, os sistemas de internação do menor, as instituições fechadas, preocuparam-se com o esquema de segurança e repressão, privilegiando a relação menor-instituição, chegando a esquecer a relação menor-sociedade. Assim, o caráter assistencialista é reforçado e o caráter educativo preterido. Observa-se que as políticas dirigidas para o menor, até aqui apresentadas, são voltadas para a repressão e correção da infância e juventude pobre.

A aplicação das sanções é seletiva e estigmatizante, provocando assim a criminalização da pobreza. A legislação penal é aplicada em zonas sociais marginalizadas e sobre grupos subalternizados. Quanto mais um sistema é desigual, torna-se mais necessário um sistema de controle social do desvio de tipo repressivo (Baratta, 2002). Assim, observa-se a doutrina da situação irregular, considera a situação da infância pobre de forma isolada e desconexa de um contexto social maior. Desta maneira, a irregularidade torna-se sinônimo de pobreza.

Mas, durante a Constituinte de 1987, grupos sociais, em ação contrahegemônica, lutou pelos direitos da criança e do adolescente e contestaram a ordem hegemônica

militar. (Arantes, 2009). Constatou-se que as repressões e punições não levavam em consideração o contexto mais amplo da criança ou adolescente. As questões sociais tornavam-se problemas de segurança nacional ou problema técnico, quando, na verdade, a ordem social, o bloco histórico instituído, era a causa de tantos problemas.

A partir de então, os direitos da criança e do adolescente são colocados em evidências por organizações civis e, também nas discussões internacionais. O processo de reivindicação da cidadania para crianças e adolescentes foi desencadeado por estes movimentos sociais que conseguiram registrar sua proposta na Constituição Federal de 1988, sob a forma do artigo 227, que passou a determinar, com absoluta prioridade os direitos da criança e do adolescente.

Quanto à educação, os parágrafos 1º e 2º do artigo 208 da Carta Magna brasileira afirmam que: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Assim sendo, o direito subjetivo concebe a possibilidade de exigir-se, como próprios, uma prestação, ou um ato de maneira garantido. Nesse sentido, entender a educação enquanto direito público subjetivo implica afirmar que o indivíduo possui uma esfera de ação inviolável, na qual o Poder Público não pode penetrar (Cury, 2002).

Em 1990 o ECA revoga o Código de Menores de 1979 e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor. Esta nova legislação trás detalhadamente os direitos da criança e do adolescente já em forma de diretrizes gerais. A doutrina da proteção integral é expressamente adotada em seu artigo 1º. Este novo paradigma reconhece a criança e o adolescente como cidadãos e garante a efetivação de seus direitos (Faleiros, 2009). Além disso, garante à criança e ao adolescente a absoluta prioridade no acesso às políticas sociais, independente de estar privado ou não de liberdade.

## **2. SINASE E O DIREITO À EDUCAÇÃO: Novos princípios para a execução de medida socioeducativa de internação**

O paradigma da proteção integral representou um avanço para as políticas destinadas à infância e à adolescência. Além de considerar a criança e o adolescente como sujeitos de direito, pelo princípio da absoluta prioridade no seu atendimento e pela observação de sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, lança novos princípios e novas diretrizes para a formulação de novas políticas e programas para a criança e adolescente.

As políticas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente (direito à vida, à liberdade, à educação, à saúde, à profissionalização, entre outros) se farão através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios. O princípio da incompletude institucional traz a visão de que a medida socioeducativa<sup>5</sup> necessita estar integrada a outros órgãos e setores do Estado e sociedade.

Assim, o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) foi instituído em 2006 como uma Resolução do Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CONANDA/SEDH nº 119, de julho de 2006). Posteriormente, transformou-se em lei federal, sancionada em 2012 (Lei nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012). A política de atendimento socioeducativo define um novo parâmetro, baseado no sistema de direitos e garantias do adolescente, para o funcionamento das unidades e programas socioeducativos no país.

A política do SINASE representa um marco e uma inovação para a ação socioeducativa, uma vez que normatiza a ação do poder público na execução das medidas socioeducativas. Pela primeira vez, são definidas diretrizes, de caráter educativo para a realização do atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei. O SINASE passa a definir um conjunto de princípios, normas e critérios para a execução das medidas socioeducativas

Tanto o ECA quanto o SINASE, reconhecem a privação de liberdade do adolescente autor de ato infracional. No entanto, ressalta que esta sanção deve ser aplicada em situações específicas: cometimento de ato infracional grave, reiteração no cometimento de outras infrações ou descumprimento de medida socioeducativa aplicada anteriormente, respeitando os princípios da brevidade (de seis meses à, no máximo, três anos), excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

---

<sup>5</sup> Medidas socioeducativas, na nova perspectiva da proteção integral, são medidas aplicáveis a adolescentes autores de atos infracionais e estão previstas no art. 112 do ECA/1990. A medida configura uma resposta do Estado à prática de um delito (ato infracional). São passíveis de receber estas medidas os adolescentes na faixa etária entre 12 e 18 anos, podendo-se, excepcionalmente, estender sua aplicação a jovem com até 21 anos incompletos, conforme previsto no art. 2º ECA/1990. O Juiz da Vara da Infância e da Juventude é o competente para proferir sentenças socioeducativas, após análise da capacidade do adolescente de cumprir a medida, das circunstâncias do fato e da gravidade da infração. Os tipos de medida socioeducativas são: Advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação (Artigo 112 do ECA/1990).

Observa-se assim, que o paradigma da proteção integral traz para as medidas socioeducativas o caráter pedagógico. O SINASE com suas diretrizes pedagógicas busca fundamentar as práticas realizadas nas unidades de atendimento socioeducativo, garantindo todos direitos do adolescente, nas diversas áreas de atendimento.

O direito à educação, elencado no artigo 4º do ECA/1990, portanto, faz parte do rol de direitos que devem ser observados pelo poder público e assegurado com absoluta prioridade, inclusive, no contexto de privação de liberdade. Além disso, o SINASE prevê a formação educacional e profissional do adolescente. As atividades educativas devem fazer parte do rol das atividades ofertadas ao adolescente privado de liberdade. Assim, a escolarização básica deve ser oferecida na unidade socioeducativa.

Apesar de, em algumas realidades, este requisito (oferta educacional) ainda não ser observado, como mostra o relatório “Panorama Nacional – A execução das Medidas Socioeducativas de Internação”, produzido pelo Conselho Nacional de Justiça em 2012, o SINASE estabelece um prazo de um ano, a partir da publicação, para o cumprimento desta orientação – oferta da escolarização para o adolescente privado de liberdade.

O caráter pedagógico da medida socioeducativa é, justamente, o que a diferencia da noção de pena aplicada aos adultos – noção cultivada nos antigos Códigos de Menores. Por este motivo, a oferta da escolarização básica, dentre outras atividades educativas, é importante na unidade socioeducativa, observando os parâmetros legais do direito educacional e o princípio da incompletude institucional, uma vez que a rede pública e regular de ensino deve estar articulada com a execução da medida socioeducativa, conforme o artigo 14 do SINASE.

Desta forma, cabe ao poder público a oferta regular, inclusive da educação básica, de todas as ações, serviços e programas, devidamente articulados entre si, formando uma rede de proteção integral aos direitos infanto-juvenis. As políticas sociais setoriais, de forma articulada, vão constituir esta rede de proteção integral preconizada pelo marco legal.

O SINASE aponta a importância do caráter educativo das medidas socioeducativas. Apesar do caráter sancionatório na privação de liberdade, não se pode perder de vista a dimensão educativa da medida, conforme a nova legislação. A finalidade maior do processo educacional dos adolescentes privados de liberdade é a formação para a cidadania.

No entanto, Oliveira (2010), Gualberto, 2011, Gularh, 2010, e o relatório do CNJ/2012 mostram que apesar dos avanços legais, a realidade da execução das medidas socioeducativas estão inseridas no processo de reprodução das relações sociais e em um movimento contraditório e não linear. Assim, este é um contexto de lutas hegemônicas. Neste contexto, a socioeducação se constitui um campo de disputa onde a classe desfavorecida (público majoritário da medida de internação), historicamente, tem sido negligenciada (Rizzini, 2009).

Este novo paradigma significa a existência, ainda, de um longo caminho de novas lutas contrahegemônicas no sentido de efetivar o paradigma da proteção integral. A antiga matriz estigmatizante do menor ainda se faz presente em muitos espaços de atendimento. A mudança na legislação não significou a imediata mudança no contexto de atendimento de medida socioeducativa de internação. A violação dos direitos do adolescente, principalmente do direito à educação, ainda se faz presente.

### **3. O DIREITO À EDUCAÇÃO E À EMANCIPAÇÃO DA CONSCIÊNCIA: possibilidades de elevação cultural**

O Estado brasileiro, historicamente, não se preocupou com a educação da camada popular, principalmente com a educação de adolescentes institucionalizados. A história das políticas destinadas à infância e adolescência desvalida mostra a necessidade de controle da população pobre, vista como perigosa e não a necessidade de educação e formação desta classe social (Rizzini, 2009).

Esta não-política educacional do Estado para com a educação no sistema socioeducativo pode ser comprovada através dos dados apresentados no relatório “Panorama Nacional – A execução das Medidas Socioeducativas de Internação” (CNJ/2012): 86% dos adolescentes estão no Ensino Fundamental, mostrando que a defasagem idade-série é patente entre os cumpridores de medida de internação. Além disso, 57% dos adolescentes não freqüentavam a escola antes de ingressar na medida socioeducativa de internação.

Uma leitura dialética da história e da educação permite compreender que esta, enquanto fenômeno social, está inserida em uma superestrutura, que deve ser compreendida através das relações socioeconômicas e das lutas de classe. Observa-se, assim, a ausência de uma educação – no contexto de internação - capaz de formar

sujeitos autônomos ou que propusesse a ruptura da ordem social, caracterizada pelas desigualdades social e pela segregação de classes (Gadotti, 2012).

A ausência da educação, no contexto da medida socioeducativa de internação envolve, portanto, a luta de classe, a luta pela hegemonia. Os adolescentes, destinatários da política de internação, em sua maioria, compõem a classe subalterna, que, segundo Portelli (1977) estão no interior do bloco histórico, mas excluídas do sistema hegemônico, são os sujeitos segregados socialmente, antes mesmo de serem internados.

Segundo este mesmo autor a ditadura da classe hegemônica se dá, também, através da sociedade política<sup>6</sup>, como forma de coerção, para dominar as classes subalternas, através da privação da liberdade ou internação. Esta forma de dominação e controle social pode ser historicamente observada. Reprimi-se o comportamento desviante do adolescente em conflito com a lei, sem questionar a ausência de políticas sociais que podem gerar tais desvios.

Os dados, no âmbito nacional, apresentados pelo CNJ/2012 é um exemplo desta dominação, da desagregação e desordenamento social e da relação entre a ausência da educação e o envolvimento com atos infracionais: a maioria dos adolescentes internados (entre 16 e 17 anos) não concluiu o Ensino Fundamental, a maioria possui apenas o 6º ano do Ensino Fundamental, 8% dos adolescentes internados são analfabetos, sendo que 44% destes estão na região Nordeste. A baixa escolaridade é uma das características que compõe o perfil do socioeducando em condição de internação.

Diante deste quadro, o direito subjetivo à educação concebe a possibilidade de exigir-se, como próprios, uma prestação, ou um ato de maneira garantido. Nesse sentido, entender a educação enquanto direito público subjetivo implica afirmar que o adolescente privado de liberdade possui uma esfera de ação inviolável, na qual o Poder Público não pode penetrar. Além disso, segundo o paradigma da proteção integral, o direito à educação dos adolescentes internados é incontestável (Cury, 2002).

No entanto, o desafio, além de garantir o direito à educação para adolescentes privados de liberdade, é oferecer uma educação na perspectiva emancipatória, capaz de torná-los conscientes leitores da realidade e participantes da sociedade. Ainda não existe

---

<sup>6</sup> Segundo Portelli (1977) a sociedade política corresponde à função de dominação direita. Trata-se do aparelho coercitivo utilizado para conformar as massas populares ao tipo de produção e economia de um determinado momento. Assegura-se, assim, legalmente, a disciplina de grupos que recusam o seu acordo.

uma política pública integrada entre o SINASE e a rede pública de educação dos estados para a educação do sistema socioeducativo de internação. Os órgãos competentes, inclusive o Ministério da Educação, ainda buscam formas de organização da educação no contexto das instituições de privação de liberdade.

A defesa deste artigo é a oferta de uma educação capaz de provocar mudanças e questionar a ordem social – uma ação contrahegemônica em educação. Luta-se por uma educação capaz de formar um novo tipo de homem com vistas ao interesse coletivo. Reivindica-se “a utilização consciente e organizada da instrução como fator de mudança social” (FERNANDES, 1966, p. 352). Esta proposta educacional rompe com a ideologia da classe hegemônica, buscando a desalienação e emancipação humana.

A educação, portanto, constitui-se como um campo social de disputa hegemônica. A educação, muitas vezes, é ideologicamente adequada e subordinada para responder às demandas de uma classe hegemônica (Frigotto, 1999). No caso das instituições de internação, historicamente, estas buscavam - e atualmente ainda preservam esta característica - repressivamente o controle social e não a formação autônoma dos adolescentes internados. Ou seja, o Estado agia, e ainda age, em função da reprodução da hegemonia.

A proposta educativa de Florestan Fernandes coaduna com a proposta sugerida por Gramsci. Manacorda (2008) assinala que Gramsci propõe a escola unitária, a formação desinteressada<sup>7</sup>, não pragmática ou utilitarista, voltada para a formação omnilateral do sujeito político e coletivo. Esta formação é necessária para outro projeto social. Esta seria uma maneira de superação das classes sociais, uma ação contrahegemônica. Busca-se a formação tanto para funções técnicas quanto para funções de direção.

Esta formação proposta por Gramsci, segundo Manacorda (2008), está relacionada com a elevação cultural<sup>8</sup> da classe desfavorecida. O conhecimento

---

<sup>7</sup> A formação desinteressada, segundo Manacorda (2008), tem o trabalho humano como princípio educativo. Existe, assim, uma relação epistemológica entre o esforço muscular nervoso e a atividade intelectual. Busca-se a superação do dualismo (separação entre atividade manual e intelectual), e a superação da divisão de classes. A instrução deve ser geral, politécnica e omnilateral. Esta educação tem interesses à longo prazo, coletivo e histórico.

<sup>8</sup> Mochovitch (2004) aponta que a elevação cultural das massas está relacionada com a saída do senso comum (visão de mundo difundida no seio das classes sociais) para o bom senso (consciência coerente). A elevação cultural está relacionada à formação crítica e consciente, adquirida num processo teórico-prático que tem como fundamento a experiência política da classe.

historicamente acumulado precisa ser desmonopolizado. Busca-se disputar o controle do progresso técnico e do conhecimento. Busca-se “arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas”. (FRIGOTTO, 1999, p. 139). Esta proposta passa pela elaboração de uma nova consciência coletiva para um novo projeto de sociedade, oposto ao projeto hegemônico burguês.

Neste sentido, segundo Mészáros (2008), as práticas educacionais podem cumprir as suas vitais e importantes funções de mudança e transformação social. Pensar em mudanças sociais envolve a contribuição permanente da educação, numa perspectiva emancipatória. A transformação social está intimamente ligada à intervenção efetiva, no processo social, por meio da atividade de sujeitos conscientes. Os desajustes sociais podem ser problematizados na estrutura educacional.

A educação, de um lado, reproduz a ideologia dominante – ação hegemônica -, mas de outro, produz a negação desta – ação contrahegemônica. Este é o caráter pedagógico da luta. E é neste contexto de disputas que esta inserida a educação no contexto de privação de liberdade. Além da garantia do direito educacional, faz-se necessário propor uma educação emancipatória que propicie a saída do senso comum para o bom senso, conforme propõe Gramsci.

Compreender o espaço educativo “como um *locus* importante da luta e construção da democracia substantiva” (FRIGOTTO, 1999, p. 136), significa detectar os desafios e as questões complexas que estão inerentes ao espaço escolar e ao projeto político pedagógico. A prática educativa associada à mobilização e organização política faz do processo educativo uma atividade crítica. A escola constitui-se em um espaço de libertação da consciência – sair da “reprodução” para a “contradição”. Para Freire (2005) a relação dialética estabelecida entre aluno-escola é fundamental para a educação que liberta e emancipa.

Para tanto, faz-se necessário a opção de classe, segundo Gadotti (2012) dos intelectuais orgânicos, os professores, envolvidos com o processo educativo dos sujeitos em questão. Esta atividade docente exige uma sólida formação teórica e também o compromisso do professor com os interesses do aluno. “isto é, o *educador político e técnico*. Um educador organizador da cultura e não um simples reproduzidor da cultura

dominante” (GADOTTI, 2012, p. 174). Não se trata de uma prática espontânea, mas, uma prática refletida, problematizadora e sistematizada.

Trata-se, portanto, de oferecer ao adolescente internado, cumpridor de medida socioeducativa, condições adequadas de educabilidade, conforme legislação vigente, e, além, disso, proporcionar-lhe condições de emancipação intelectual, problematização da realidade contraditória e leitura de mundo de forma autônoma. O processo de conscientização não é espontâneo. Ao contrário, segundo Manacorda (2008), exige-se esforço, trabalho metódico e sistematizado para se compreender as contradições da realidade. A educação, enquanto prática social, carece do caráter contraditório para desvelar as forças antagônicas presentes na luta pela hegemonia

## **Conclusão**

Buscou-se problematizar a educação ofertada aos adolescentes privados de liberdade. Propõe-se a garantia do direito à educação e, além disso, opta-se pela educação emancipatória. Busca-se discutir a garantia do direito à educação – educação de qualidade – para adolescentes institucionalizados, que no decorrer de suas vidas não foram alcançados pelas políticas sociais ou sempre estiveram no contexto de exclusão e segregação social.

Como cidadãos de direito, a educação – entre outros direitos – não pode ser negligenciada no contexto de privação de liberdade. Apesar da orientação legal, no cenário nacional, o que se vê são ações isoladas, citações em pareceres e no Plano Nacional de Educação. Ressalta-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o SINASE/2012, não prevêm uma proposta educativa, exclusiva, para o contexto de privação de liberdade.

Observa-se a importância do caráter educativo, de acordo com os avanços na legislação, na orientação de toda medida socioeducativa e todo atendimento destinado à criança e ao adolescente (políticas educacionais, da saúde, do atendimento jurídico, da Segura, entre outras). Antes, se o atendimento era marcado pela punição e pela repressão, agora, de acordo com os avanços legais (doutrina da proteção integral), carece ser marcado pelo caráter educativo.

As atividades ofertadas ao socioeducando, inclusive a escolarização, podem proporcionar a sua emancipação humana. Para tanto, a Doutrina da Proteção Integral

precisa ser observada, inclusive nas medidas sancionatórias de internação que visam a responsabilização, sem perder de vista o objetivo maior: a educação. Faz-se necessário a observação das condições de educabilidade, pelo poder público, conforme as diretrizes legais. Desta forma é possível pensar na conscientização do adolescente internado.

Nota-se, portanto, que as Políticas Sociais para a infância e adolescência ainda constituem-se em um espaço de luta contrahegemônica, uma vez que existe uma dissonância entre os avanços legais e as realidades educacionais dos contextos de privação de liberdade. Apesar do novo paradigma, a sociedade continua a contar com instituições e mecanismos disciplinares (Sociedade política e coercitiva), que têm como uma de suas finalidades, apenas a administração dos conflitos sociais e econômicos.

### **Referências Bibliográficas**

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. *Rostos de crianças no Brasil*. In: RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2ª Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

BARATTA, Alessandro. *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal: Introdução a sociologia do Direito Penal*. Rio de Janeiro: Renan, 2002.

BEHRING, Eliane Rossetti. BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social: Fundamentos históricos*. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. *Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.068/90)*. Brasília: 1990.

BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei nº 12.594). Brasília: CONANDA, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Panorama Nacional: A execução das Medidas Socioeducativas de Internação*. Relatório – Programa Justiça ao Jovem, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. *Cad. Pesqui.* [online]. 2002, n.116, pp. 245-262. ISSN 0100-1574. Acessado em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext) em 02/07/2013.

FALEIROS, Vicente de Paula. *Infância e processo político no Brasil*. In: RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2ª Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 2008.

FRIGOTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 16ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012.

GUALBERTO, Juliana das Graças Gonçalves. *Educação escolar de adolescentes em contextos de privação de liberdade: um estudo de política educacional em escola de centro socioeducativo*. 2011. 126 f. Dissertação (mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2011. Disponível em [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_GualbertoJG\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_GualbertoJG_1.pdf)

GURALH, Soeli Andrea. *O regime de privação de liberdade sob enfoque da socioeducação: experiência do Centro de Socioeducação Regional de Ponta Grossa*. 2010. Dissertação (mestrado em ciências sociais aplicadas). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em [http://bicen-tede.uepg.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=549](http://bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=549)

MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci*. SP. Editora Alínea.2008.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

OLIVEIRA, Julia Galiza de. *A concepção socioeducativa em questão: entre o marco legal e limites estruturais à concretização de direitos do adolescente*. 2010. 114 f. Dissertação (mestrado em Política Social). Universidade de Brasília, Brasília. 2010. Disponível em [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8471/1/2010\\_JuliaGalezadeOliveira.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8471/1/2010_JuliaGalezadeOliveira.pdf)

PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o bloco histórico*. Tradução de Angelina Peralva, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

RIZZINI, Irene. *Crianças e menores – do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil*. In: RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2ª Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

SIMIONATTO, Ivete. *Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.