

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS
PÚBLICAS - PPGDH**

ELSTON AMERICO JUNIOR

**PRÁTICAS RESTAURATIVAS E JUVENTUDES EM AMBIENTES ESCOLARES
COMO PROCESSO DE AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS**

CURITIBA

2019

ELSTON AMERICO JUNIOR

**PRÁTICAS RESTAURATIVAS E JUVENTUDES EM AMBIENTES ESCOLARES
COMO PROCESSO DE AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Educação em Direitos Humanos

Orientador: Prof. Dr. Cezar Bueno de Lima.

**CURITIBA
2019**



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO Nº. 037/2019
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
ELSTON AMÉRICO JUNIOR**

Aos vinte quatro dias, do mês de abril de dois mil e dezenove, às dezessete horas reuniu-se na Sala de Defesa – localizada no Segundo Andar da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a banca examinadora constituída pelos docentes: César Bueno de Lima, Angela Maria de Souza Lima e Mirian Celia Castellain Guebert, para examinar a dissertação do candidato, **ELSTON AMÉRICO JUNIOR**, ingressante no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas - Mestrado, no primeiro semestre de dois mil e dezoito. Área de concentração: Direitos Humanos, Ética e Políticas Públicas - Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Educação em Direitos Humanos. O mestrando apresentou a dissertação intitulada: **PRÁTICAS RESTAURATIVAS E JUVENTUDES EM AMBIENTES ESCOLARES COMO PROCESSO DE AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS**. O Candidato fez uma exposição sumária da dissertação, em seguida procedeu-se à arguição pelos Membros da Banca e, após a defesa, o Candidato foi aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 18 h 50 min. Para constar, lavrou-se a presente Ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Observações: Dissertação apresentada e aprovada com mérito e reconhecimento para concorrer em editais de Trabalho científico de excelência.

Prof. Dr César Bueno de Lima _____
Presidente/Orientador

Profª. Drª Angela Maria De Souza Lima _____
Convidada Externa

Profª. Drª Mirian Celia Castellain Guebert _____
Convidada Interna

Profª. Drª Maria Cecilia Barreto Amorim Pilla

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Direitos humanos e Políticas Públicas
Stricto Sensu – PPGDH PUCPR



Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB-9 /1636

A512p
2019 Américo Junior, Elston
Práticas restaurativas e juventudes em ambientes escolares como processo de afirmação dos direitos humanos / Elston Américo Junior ; orientador, Cezar Bueno de Lima. – 2019
151 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.
Bibliografia: f.143-151

1. Direitos humanos. 2. Política pública. 3. Educação e Estado. 4. Educação do adolescente. 5. Ambiente escolar. I. Lima, Cezar Bueno de. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas. III. Título.

Doris 3. ed. – 323.4

Aos pesquisadores e militantes dos
Direitos Humanos

“Então, por que que essa gente que tem
Não aprende a lição
Com esse povo que nada tem
Mas tem bom coração”

(Zeca Pagodinho, Êta Povo pra Lutar)

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa não poderia ser realizada sem o apoio de muitas pessoas, amigos e amigas, familiares, colegas, mestres e instituições. Cabe ao momento citar alguns, uma pequena lembrança que estas poucas palavras são incapazes de condizer com a tamanha felicidade que tenho por suas participações em minha vida.

Agradeço à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, local em que estou cada vez mais habituado e que propiciou minhas maiores conquistas.

Seria injusto não agradecer aos professores da PUC/PR, em especial aos membros do Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas, mestres e militantes na busca de mundo mais justo.

À Maria Cecília Barreto Amorim Pilla, coordenadora do mestrado, que me acompanha desde os tempos da graduação. Grato pelo apoio e compreensão.

À Maria Braga, secretaria e colega do programa de mestrado, que mesmo antes de meu ingresso no curso me auxiliou com a maior atenção do mundo. Sem ela jamais teria possibilidades de iniciar e concluir esta pesquisa.

Ao professor Cezar Bueno de Lima, grande amigo e orientador. Não há palavras para descrever este ser humano, apenas posso dizer uma única coisa: Obrigado!

À professora Mirian Celia Castellain Guebert, que aceitou fazer parte da banca examinadora da pesquisa e me acompanhou neste processo de amadurecimento do tema.

À professora Ângela Maria de Sousa Lima, pela participação no inesquecível GT-04: Protagonismo Juvenil, Saúde Mental e Mediação de Conflitos do III Congresso Internacional de Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUC/PR: Democracias, Desigualdades e Lutas Sociais. Agradeço imensamente pela atenção, preocupação e disponibilidade para participar da banca examinadora da pesquisa. Não tenho palavras para te agradecer.

Aos professores do grupo de estudos em relações étnico-raciais da Puc/Pr, sobretudo ao Sergio Luis do Nascimento e Iziquel Antonio Radvanskei pela parceria que criamos.

Aos colegas da turma de 2018, pelas discussões calorosas, debates intensos, ansiedades compartilhadas e tristezas que se transformaram em sementes de luta.

À colega Vanessa Iansen, que dividiu e acreditou em nosso potencial para realizar múltiplas pesquisas no decorrer do curso.

À Jessica Aline, grande amiga, que sempre demonstrou apoio em minhas pesquisas.

Às políticas públicas de formação acadêmica. Conquistei, com muito orgulho, o PROUNI e a bolsa de pesquisa na pós-graduação. Pela última, agradeço à Fundação Araucária pelo financiamento da pesquisa.

Aos meus pais Ana e Elston, por terem construído minha formação até aqui. Os momentos difíceis que a injusta sociedade moderna nos impôs foram superados graças à força de vocês.

Aos meus irmãos, João e Crisbely, que passaram pelas mesmas dificuldades e me ensinaram a encarar o mundo de cabeça erguida, mesmo que nossa posição social fosse pré-estabelecida de maneira inferior. Logo, aos seus companheiros e companheiras, Karin, João e minha amada afilhada Cecília, que ilumina ainda mais essa nossa família.

À Bianca Rosa dos Santos, minha eterna companheira, a quem esteve presente diariamente na produção deste material. Com você, esta pesquisa foi possível. Agradeço pela companhia e compreensão, pelo apoio e pelo amor. Te amo.

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre as práticas restaurativas em ambientes escolares como uma proposta de política pública educacional voltada para a educação em/para os direitos humanos. Entendendo que os Direitos Humanos são processos de luta pela dignidade humana, baseados na alteridade e empatia entre os seres em conceber tal dignidade através da interculturalidade, o estudo buscou identificar os princípios das Práticas Restaurativas nas instituições educacionais para possibilitar o engajamento das juventudes locais em discutir, solucionar seus conflitos e lutar pela dignidade humana nos ambientes escolares. Compreender as concepções de Justiça Restaurativa e sua viabilização como Práticas Restaurativas; analisar as relações sociais das juventudes; e refletir sobre a articulação entre o processo restaurativo e a educação em direitos humanos são outros objetivos complementares que fundamentaram a pesquisa. Quanto à questão central a ser respondida ao longo do trabalho, foi estabelecida a seguinte problemática: Quais os atributos das Práticas Restaurativas para corroborar com uma Educação em Direitos Humanos, firmada na luta pela dignidade humana das juventudes residente das periferias urbanas? No que tange aos pressupostos metodológicos, o estudo utilizou da pesquisa qualitativa, analisando os dados através de sua construção social e seus contextos simbólicos de criação, representação e reprodução. Tais dados, por sua vez, foram coletados a partir de pesquisa de campo, por meio de grupos focais com jovens matriculados no ensino fundamental e médio, com idade entre 14-16 anos, nas escolas públicas estaduais no município de Curitiba/PR. Cabe lembrar que as escolas foram selecionadas ante os critérios de a) território com elevada taxa de homicídios e baixa renda *per capita*; b) instituição de ensino com menores notas no IDEB e ENEM. Os grupos focais, por sua vez, foram desenvolvidos por jovens selecionados aleatoriamente. Os resultados desta pesquisa de campo foram representações dos jovens acerca dos conceitos de Trabalho, Família, Educação, Escola, Violência, Direitos Humanos e Participação, que se basearam em um perfil juvenil heterogêneo, com muitas diferenças entre os membros desta categoria sociológica. No entanto, foi perceptível que os mesmos se sentem marginalizados por uma cultura adulta de dominação das singularidades juvenis, o que reverbera para o ambiente escolar. Os jovens alunos percebem a escola como um local importante, mas que conserva elementos de dominação sobre seus corpos, acarretando naquilo que eles consideram como a principal violação de seus direitos: a falta de abertura democrática. Foi considerado, portanto, que as práticas restaurativas, enquanto política pública educacional podem contribuir para a articulação da educação em/para os direitos humanos, estabelecendo uma cultura democrática e garantindo o direito destes jovens de participarem das estratégias e ações institucionais, construindo instrumentos para o empoderamento e protagonismo juvenil.

Palavras-Chave: Direitos Humanos. Políticas Públicas. Práticas Restaurativas. Juventudes.

ABSTRACT

The present research is about restorative practices in school environments as a proposal of educational public policy focused on education in/for human rights. Understanding that Human Rights are processes of struggle for human dignity, based on the otherness and empathy among beings in conceiving such dignity through interculturality, the study sought to identify the principles of Restorative Practices in educational institutions to enable the engagement of local youth to discuss, solve their conflicts and fight for human dignity in school environments. To understand the conceptions of Restorative Justice and its viability as Restorative Practices; analyze the social relations of youth; and to reflect on the articulation between the restorative process and the education in human rights are other complementary objectives that ground there search. Regarding the central question to be answered through out the work, the following problem was established: What are the attributes of the Restorative Practices to corroborate with a Human Rights Education, signed in the struggle for the human dignity of the resident youth of the urban peripheries? Regarding the methodological assumptions, the study used qualitative research, analyzing the data through its social construction and its symbolic contexts of creation, representation and reproduction. These data, in turn, were collected from field research, through focus groups with Young people enrolled in primary and secondary education, aged 14-16 years, in state public schools in the city of Curitiba/PR. It should be remembered that the schools were selected according to the criteria of a) territory with high homicide rate and low per capita income; b) institution with lower grades in the IDEB and ENEM. Focus groups, in turn, were developed by randomly selected youths. The results of this Field research were representations of Young people about the concepts of Work, Family, Education, School, Violence, Human Rights and Participation, which were based on a heterogeneous youth profile, with many differences among the members of this sociological category. However, it was perceptible that they feel marginalized by na adult culture of domination of the juvenile singularities, which reverberates for the school environment. Young students perceive school as na important place but retain elements of domination over their bodies, leading to what they consider to be the main violation of their rights: lack of democratic openness. It was considered, therefore, that restorative practices, as a public educational policy, can contribute to the articulation of education in / towards human rights, establishing a democratic culture and guaranteeing the right of these Young people to participate in institutional strategies and actions, building instruments for empowerment and youth protagonism.

Keywords: Human Rights. Public Policy. Restorative Practices. Youth.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Linhas de Ação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	58
Quadro 02 - Proposta de um código de ética da Justiça Restaurativa no Brasil	63
Quadro 03 – Distinções entre as concepções jurídicas	66
Quadro 04 - Formas de ver o crime sob as óticas retributiva e restaurativa	68
Quadro 05 - Compreendendo a responsabilidade sob as óticas retributiva e restaurativa	70
Quadro 06 - O que a Justiça Restaurativa não é	72
Quadro 07 - Resultado das pesquisas em Justiça Restaurativa (2015-2017)	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Pesquisas em Justiça Restaurativa por áreas do conhecimento e região (2015-2017).....	76
Tabela 02 - Objetivos das pesquisas em Justiça Restaurativa por áreas do conhecimento (2015-2017).....	78
Tabela 03 – Metodologia das pesquisas em Justiça Restaurativa por área do conhecimento (2015-2017).....	79
Tabela 04 – Onde mora e constituição familiar – Escola A – 2018.....	97
Tabela 05 - Como se relaciona com a família – Escola A –2018	97
Tabela 06 - Onde mora e constituição familiar – Escola B – 2018	99
Tabela 07 -Como se relaciona com a família – Escola B –2018	100
Tabela 08 - O que significa Estudar? – Escola A –2018	104
Tabela 09 - Representações da Escola – Escola A –2018	107
Tabela 10 -O que significa Estudar? – Escola B –2018	110
Tabela 11 -Representações da Escola – Escola B –2018	110
Tabela 12 - Significado de Trabalho pelos jovens – Escola A –2018	115
Tabela 13 – Perfil dos jovens quanto o trabalho formal e informal (%)	117
Tabela 14 -Significado de Trabalho pelos jovens – Escola B –2018	119
Tabela 15 - O que é violência para o jovem? – Escola A –2018	121
Tabela 16 - Presença da violência na escola – Escola A – 2018	122
Tabela 17 -O que é violência para o jovem? – Escola B –2018	124
Tabela 18 -Presença da violência na escola – Escola B – 2018	124
Tabela 19 - O que você pensa sobre direitos humanos? - Escola A –2018	128
Tabela 20 - O que você pensa sobre direitos humanos? - Escola B – 2018	128
Tabela 21 - Você se vê como um sujeito de direitos? - Escola A – 2018	132
Tabela 22 - Você se vê como um sujeito de direitos? - Escola B – 2018	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNTD	Banco Nacional de Teses e Dissertações
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPPUC	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
JR	Justiça Restaurativa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Nacional da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OPS	Organização Pan-Americana de Saúde
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. TEORIAS DE ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS HUMANOS NA MODERNIDADE	22
2. 1 EPISTEMOLOGIA DOS DIREITOS HUMANOS	22
2. 2 ESTADO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS	31
2. 2. 1 A construção sócio histórica das políticas em direitos humanos no Brasil	35
2. 3 ITINERÁRIO PUNITIVO DA MODERNIDADE	39
2. 3. 1 A escola com elementos de instituição total	47
2. 4 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA MODERNIDADE À PÓS-MODERNIDADE	50
2. 4. 1 Políticas públicas educacionais no Brasil	50
2. 4. 2 A educação em/para os direitos humanos: características e possibilidades	54
3. DA JUSTIÇA RESTAURATIVA ÀS PRÁTICAS RESTAURATIVAS	62
3. 1 APONTAMENTOS TEÓRICOS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA	62
3. 2 ESTADO DA ARTE DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NO BRASIL (2015-2017) .	73
3. 2. 1 Áreas do conhecimento e seus respectivos aspectos teóricos nas pesquisas sobre justiça restaurativa	75
3. 2. 2 Objetivos e metodologias nas pesquisas sobre justiça restaurativa	77
3. 2. 3 Resultados e considerações das pesquisas sobre justiça restaurativa .	82
3. 3 DESJUDICIALIZAR A JUSTIÇA RESTAURATIVA: FUNDAMENTOS PARA AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS.....	85
4. JUVENTUDES: CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DOS JOVENS COMO GRUPO SOCIAL.....	89
4. 1 REPRESENTAÇÃO DO JOVEM PELO MUNDO ADULTO: CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA SOBRE A JUVENTUDE	89
4. 2 REPRESENTAÇÕES JUVENIS DE MUNDO: OS JOVENS E SEUS SIGNIFICADOS SOCIAIS	95
4. 2. 1 Perfil familiar das juventudes.....	96
4. 2. 2 Representação da escola e da educação	104

4. 2. 3 Trabalho como símbolo de um futuro próspero.....	115
4. 2. 4 As violências e suas representações	120
4. 2. 5 As concepções de Direitos Humanos para as juventudes	127
4. 2. 6 Significados de participação	134
4. 3 EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS: O CASO DAS JUVENTUDES PESQUISADA E AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS	136
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
6. REFERÊNCIAS.....	143

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta como tema as práticas restaurativas em solo educacional, com foco nos jovens estudantes residentes da periferia urbana de Curitiba. Desta maneira, objeto desta pesquisa é a justiça restaurativa, em especial seus princípios norteadores, haja vista que este estudo aborda o termo práticas restaurativas, em desacordo com a nomenclatura “justiça restaurativa”, para uma proposta de descentralização do saber legitimador das instâncias judiciais.

Ainda que o objeto da pesquisa sejam as práticas restaurativas, o trabalho ainda conta com os sujeitos da pesquisa, interlocutores que são analisados empiricamente e possibilitam a compreensão de suas realidades para o universo da pesquisa. Estes sujeitos são os jovens estudantes matriculados em instituições de ensino de nível fundamental e médio das periferias urbanas de Curitiba e, assim, provavelmente também residentes em bairros da periferia urbana da capital paranaense. Reconhecendo que tais territórios elencam elevados índices de violência e graves violações de direitos humanos, e consequentemente gerando avaliações negativas no que tange às instituições escolares, como o significativo número de evasão e notas baixas nos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), a pesquisa volta o olhar para estes sujeitos na busca de entender suas dificuldades e as situações que remetem a este quadro de desigualdade estrutural em tais territórios.

Com especial atenção nos assuntos sobre violência e participação social nas escolas, o presente estudo se propõe em pensar as práticas restaurativas como uma concepção de política pública educacional que viabilize a educação em direitos humanos de maneira interdisciplinar e transversal, oferecendo direções para que a instituição escolar estabeleça situações de resolução de seus conflitos internamente e aborde a democracia deliberativa em seu cotidiano, garantindo a participação dos estudantes, dispondo de uma interculturalidade em seu ambiente. Neste sentido, faz-se necessário entender as práticas restaurativas nas suas diversas concepções e ponderar alguns elementos que corroborem para este pensamento educacional. Da mesma maneira é indispensável compreender as juventudes urbanas e seus diversos subgrupos, reconhecendo que não é um grupo social homogêneo, verificando suas perspectivas de mundo e observando as representações sociais

acerca de algumas temáticas cotidianas, em especial acerca de suas vivências na escola.

A pesquisa entende que a temática dos direitos humanos está baseada na luta dos indivíduos pela dignidade humana, ou ao que os mesmos concebem por dignidade (HUNT, 2009). Uma vez que existe esta luta pela concretização da dignidade, compreende-se que, correlatamente, existe ou existiu uma violação deste direito. Desta maneira, os direitos humanos, na concepção de Flores (2007) são universais, porém, com enfoque aos indivíduos que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

As políticas públicas, por sua vez, se direcionam a mesma perspectiva, buscando combater as desigualdades internas através de medidas governamentais. Bonetti (2006) considera que as políticas públicas também são universais em uma determinada sociedade, com enfoque aos indivíduos que apresentam situação de desigualdade social. Isto é claro em um regime democrático, que visa a participação social e a inclusão de seus integrantes na busca da igualdade social.

Desta maneira, direitos humanos e políticas públicas são propostas que se aproximam, o primeiro em uma perspectiva global e o segundo acatando as propostas do primeiro e aplicando nos respectivos territórios.

Quando se propõe, como nesta pesquisa, estudar a viabilização das práticas restaurativas nas instituições escolares da periferia urbana de Curitiba, está sendo proposto, conseqüentemente, um método jurídico-social de combate às desigualdades e de empoderamento dos indivíduos na luta pela dignidade humana e também alicerçada na compreensão multicultural dos direitos humanos. Não deixa de ser, entretanto, uma possibilidade de política pública transversal, que alinha a inclusão das juventudes em diversos meios e instituições sociais, além de possibilitar ao ramo educacional a formação cidadã dos estudantes, para um pensamento crítico, participativo e, não menos importante, político, uma vez que traz os mesmos para a discussão, debate e participação através de um meio democrático.

Pensa-se, por fim, que tal pesquisa está alinhada à linha de pesquisa Políticas Públicas e Educação em Direitos Humanos do Programa de Pós-Graduação *Strictu Senso* em Direitos Humanos e Políticas Públicas, haja vista que tal grupo acadêmico está também alinhado às produções acadêmicas que visam o combate às desigualdades sociais, na compreensão de igualdade e participação em

uma sociedade diversa e multicultural e, especialmente, que vive constantemente lutando por sua dignidade humana.

Como problema de pesquisa, temos a seguinte problemática: Quais os atributos das Práticas Restaurativas para corroborar com uma Educação em Direitos Humanos, firmada na luta pela dignidade humana das juventudes residente da periferia urbana de Curitiba? Para tanto, o objetivo principal do trabalho apontado para buscar a resposta à tal questionamentos foi elencado da seguinte maneira: Identificar através dos princípios das práticas restaurativas na educação o engajamento das juventudes em solucionar seus conflitos e lutar pela dignidade humana.

Os objetivos específicos, por sua vez, ficaram delimitados na sequência:

- A) Compreender as diversas concepções de justiça restaurativa e considerar as práticas restaurativas como possibilidade de articulação nas instituições educacionais, corroborando para a educação em direitos humanos.
- B) Analisar as relações sociais das juventudes, suas diferenças dentro do subgrupo juvenil, suas diversas formas de manifestações e discutir as múltiplas faces das violações de direitos humanos ante as situações sociais e econômicas, em especial acerca do rendimento escolar;
- C) Refletir sobre as práticas restaurativas em solo educacional consoante as realidades das juventudes e demonstrar a possibilidade de uma política pública educacional voltada para a temática dentro do pensamento da educação em direitos humanos.

Este estudo se caracteriza por observar alguns sujeitos sociais - os jovens - suas relações e representações do mundo que os cercam. Da mesma maneira, propõe analisar as características das práticas restaurativas e suas possibilidades de resoluções dos conflitos no interior das escolas, local de sociabilidades destes jovens em questão. Do ponto de vista metodológico, o estudo se apoia em uma pesquisa do tipo qualitativa, por entender que os dados empíricos coletados sobre tais sujeitos estão imbuídos de subjetividades, contextos e relações internas e, desta forma, necessitam ser analisados no universo da pesquisa de maneira a compreender as relações entre estes discursos e as conjunturas sociais dos sujeitos em análise (MINAYO, 2016).

A pesquisa qualitativa, neste sentido, não se baseia diretamente nos números, nos *rankings* ou hierarquias estatísticas, pois entende que os seres

humanos são complexos e devem ser pesquisados levando em consideração suas complexidades. Para Maria Cecília Minayo (2016), o estudo qualitativo não menospreza minorias numéricas, ou poucas repetições de certos dados em uma dada pesquisa, pois o pesquisador irá observar os motivos destas representações e tentará elucidar tal situação observando a circunstância social dos indivíduos que apresentaram aqueles dados e, conseqüentemente, os motivos pelos quais a maioria não apresentou. Assim, ainda de acordo com a autora, a pesquisa qualitativa tende a ampliar os horizontes de explicação sobre os dados obtidos na pesquisa, encontrando diversos fatores pelos quais sua problemática de pesquisa pode ser respondida.

A natureza deste estudo, no entanto, se alinha ao caráter exploratório, uma vez que irá sondar o universo das representações sociais no interior das instituições escolares e, a partir disto, entender suas demandas sociais e cruzar tais afirmações com a proposta de uma política pública educacional fundada na Educação para os Direitos Humanos por meio das práticas restaurativas. Assim, explorar o campo de estudo se faz necessário para que a pesquisa obtenha informações acerca do universo social destas juventudes em questão.

Já mencionado o tipo e a natureza da pesquisa, cabe agora ressaltar a categoria e as técnicas a serem utilizadas para os objetivos aqui propostos. Para compreender este universo das juventudes, a pesquisa tende a empregar aspectos empíricos, por meio da pesquisa de campo, em que tal campo será os colégios estaduais situados nas periferias urbanas do município de Curitiba, com foco nos jovens matriculados em tais instituições. Assim, o estudo utiliza a técnica de coletas de dados dos grupos focais.

Sobre os grupos focais, a pesquisa entende que esta técnica focaliza as representações sociais do grupo investigado, interagindo e podendo emergir possibilidades mais expressivas de determinadas expressões sociais dos grupos em si. Conforme argumenta Gatti (2005):

[...] A técnica é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos (GATTI, 2005, p. 14).

Em um grupo que tecnicamente é uniforme, neste caso os jovens alunos e, portanto pertencentes à mesma faixa etária (14-16 anos), o grupo focal permite que estes sujeitos apontem suas concepções sobre as questões propostas e investigadas pela pesquisa, refletindo densamente sobre tais conceitos. Além de demonstrar o que se pensa sobre determinado assunto de imediato, o grupo focal permite que os participantes reflitam e debatam estes assuntos, possibilitando ao pesquisador ampliar seu conhecimento sobre estas representações e identificar os motivos pelo qual ocorrem as dicotomias ou repetições dos significados sociais apresentados.

Vale ressaltar que esta técnica possibilita a compreensão dos conceitos debatidos, porém é limitada no cunho de representatividade do grupo, uma vez que cada grupo focal tem em média cerca de 12 membros.

Quanto aos critérios para seleção do campo de pesquisa, tanto as escolas públicas como os jovens, a pesquisa se pautou nas seguintes características: a) selecionar a região da cidade de Curitiba que apresente baixos índices de avaliação de aprendizagem nas instituições públicas em nível fundamental e médio¹; b) observar a região da cidade que tenha alta taxa de violência, determinado pelo critério de homicídios e densidade demográfica²; c) verificar a região com menor renda per capita da capital paranaense³. Com esta verificação, chegou-se ao resultado de que a região sul de Curitiba acaba por ser o território com maior incidência da desigualdade social, uma vez que apresenta elevados números de homicídio, juntamente com uma estrutura econômica debilitada ante os demais locais e acomete as instituições escolares com notas baixas nas avaliações nacionais do ensino médio.

Para delimitar o campo foiselecionadodois colégios distribuídos nas regionais com maior vulnerabilidade (a partir dos critérios citados anteriormente) da região Sul de Curitiba. Assim, as regionais selecionadas foram Bairro Novo e Boqueirão. Para cada regional há uma série de bairros e, para situar o bairro com maior incidência de violência, buscou-se identificar, dentro deste sub-território, o bairro que se destacou por maiores ocorrências de homicídios e menores rendas *per-capta*. Encontrado tais

¹ Dados obtidos através da consulta do IDEB e das notas do ENEM do ano de 2017.

² Com relação aos homicídios, foi consultado o banco de dados do *site* jornalístico Tribuna do Paraná, que acompanhou os homicídios diários da cidade de Curitiba entre 2014 e 2016. Quanto à densidade demográfica foi consultado o relatório “Perfil das Regionais”, produzido pelo IPPUC (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba) em 2017.

³ Dados também presentes no relatório “Perfil das Regionais” citado anteriormente.

bairros, foi selecionado o colégio que se situava nesta micro-região que apresentou piores notas nas avaliações nacionais.

Por último, os dados coletados nos grupos focais foram analisados por meio de elementos que caracterizam a analítica do discurso, pois se entende que a Palavra é um elemento de Poder (FOUCAULT, 2009) e, portanto, toda forma de comunicação apresenta características específicas do contexto de quem produz a fala. Conforme expõe Maingueneau (1997), estas falas geralmente seguem algumas imposições sociais que devem ser levadas em conta no momento de análise. Dentre elas, destaca-se: a) Para quem o interlocutor fala: ou seja, esta fala tem limites e/ou diferenças ante o local em que é narrada; b) O motivo que este interlocutor estabelece para discursar: porque que aquele sujeito social está falando; e c) Como este interlocutor é interpretado: de que maneira as pessoas a seu redor entenderam o que o mesmo se propôs a comentar.

As formas simbólicas parecem ser necessárias para este tipo de analítica, sobretudo através da hermenêutica da profundidade, proposto por John Thompson (1995), que entende que se deve observar a questão sócio-histórica do sujeito, os significados simbólicos de sua narrativa e como o mesmo foi interpretado. No caso proposto por esta pesquisa, os grupos focais demonstram certas limitações de fala aos interlocutores, uma vez que há a característica de poder simbólico na figura do pesquisador, além de ser alguém de “fora” do grupo, em uma discussão de jovens para jovens. Assim, muitas das narrativas dos jovens tendem a apresentar barreiras simbólicas e discursivas entre os atores sociais. É neste sentido que entendemos que estes elementos da análise do discurso tende a fomentar as perspectivas simbólicas em cada narrativa e buscar elementos concretos para se basear no que tange as representações sociais das juventudes curitibanas.

A seguir, o leitor irá se deparar com a seção “Teorias de Estado, Políticas Públicas e Direitos Humanos na Modernidade”, momento em que se discute a epistemologia dos direitos humanos, concepções de Estado e situações das políticas públicas no decorrer da modernidade, tendo em vista que estes três elementos estão em um jogo de correlação de forças entre as classes, o que subsidia a necessidade de se discutir os motivos de existirem, ou não, políticas públicas com interfaces em direitos humanos.

Na seção “Da Justiça Restaurativa às Práticas Restaurativas”, há um esforço em alterar a etimologia do termo, após constatar que por justiça restaurativa se

consolida uma administração dos conflitos alinhada ao modelo epistemológico jurídico, em decorrência de outros saberes que as comunidades podem ter na horizontalização na maneira de entender e solucionar seus conflitos. Nesta seção, o leitor encontra uma discussão teórica sobre o que a literatura entende por justiça restaurativa, suas possibilidades e dificuldades de materialização. Logo após, é exposto o estado da arte das pesquisas sobre a justiça restaurativa ocorridas no Brasil entre 2015-2017, na busca de entender as concepções que os pesquisadores estão consolidando e os resultados que obtiveram ante suas metodologias específicas de coletas de dados. Por fim, a seção termina com algumas considerações sobre a expressão “práticas restaurativas”, entendendo que esta formulação tende a possibilitar a adequação do processo restaurativo em diferentes contextos, em busca de deliberar os conflitos de maneira horizontal.

Na última seção, “Juventudes: Caracterização Sociológica dos Jovens Como Grupo Social”, é apresentada a contribuição teórica por vários olhares dado às juventudes, demonstrando as limitações em conceituar esta faixa etária através de olhares específicos – biológicos, jurídicos, sociológicos – resultando na necessidade de entender as juventudes de maneira interdisciplinar. Nesta seção, ainda, é realizada a apresentação e discussão da pesquisa de campo realizada com jovens curitibanos, na busca de entender as representações sociais dos jovens, pelos jovens. Por último, a seção finaliza com um debate sobre a situação insalubres destas juventudes, alimentando a possibilidade de se criar políticas públicas educacionais com interfaces nas práticas restaurativas.

Esta dissertação é uma produção do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUC/PR, que se caracteriza por ser um programa interdisciplinar, expressando relevância de suas pesquisas na busca de uma sociedade justa.

2. TEORIAS DE ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS HUMANOS NA MODERNIDADE

2. 1 EPISTEMOLOGIA DOS DIREITOS HUMANOS

Em um momento de diversas disparidades pelo que se entende por direitos humanos faz-se necessário entender as matrizes epistemológicas que definem tais direitos ao longo dos últimos séculos, verificando os avanços, dificuldades e distinções entre as dimensões teóricas na perspectiva de encontrar processos que garantam a dignidade humana para as sociedades. Além disso, faz-se interessante observar as políticas públicas com interface em direitos humanos no território brasileiro, uma vez que se entende que a materialidade dos princípios epistemológicos destes direitos se faz através de práticas sociais e ações governamentais.

Os aspectos teóricos dos direitos humanos apresentam diversos posicionamentos, concepções e práticas. Do ponto de vista contemporâneo, boa parte da literatura⁴ aponta como o surgimento, para não mencionar de nascimento dos Direitos Humanos, as declarações provenientes de revoluções no século XVIII, sobretudo a Revolução Francesa com a Declaração dos Direitos Do Homem e do Cidadão de 1789 e a Revolução Americana, com a Declaração de Virginia, datada de 1776. Tais documentos demonstraram mudanças nos comportamentos, práticas e sistemas políticos até então permeados no ocidente e carregam o pensamento iluminista em suas diretrizes (HUNT, 2009).

No entanto, este olhar fixo para os aspectos jurídicos presente nas declarações e constituições que legitimam os Estados modernos em ascensão unificam uma teoria dos direitos humanos essencialmente judicializada e remonta a um tratamento eurocêntrico de costumes, culturas e sociabilidades. O debate acerca do universalismo dos direitos humanos é apenas um dos diversos entraves que uma perspectiva unilateral deste tema acaba por acometer, surgindo dificuldades de se avançar no debate das garantias e dos direitos dos indivíduos e grupos ao redor do planeta.

⁴ Ver, por exemplo, Norberto Bobbio (1992), Lynn Hunt (2009), Fabio Konder Comparato (1997), Joaquín Herrera Flores (2007), Boaventura de Souza Santos (1997).

Para tanto, cabe ser aprofundado as dimensões das declarações e seus aspectos de garantias individuais, muito presente no pensamento iluminista, juntamente com os processos sociais que ocorreram nos séculos XIX e XX, com enfoque especial aos países colonizados nos séculos anteriores, sobretudo a América Latina. Reconhecer a questão do poder presente nestas mesmas declarações e nas sociedades que as legitimaram possibilita entender os limites que estes textos alcançaram no momento de expandir suas propostas e veicular os objetivos de Justiça que tanto aclamavam.

A posição de Foucault (1988) em relação a todo e qualquer texto de cunho jurídico a partir do século XVIII é clara quanto à situação de poder proveniente dos indivíduos e estratos sociais que as criavam:

As constituições escritas no mundo inteiro a partir da Revolução Francesa, os Códigos redigidos e reformados, toda uma atividade legislativa permanente e ruidosa não devem iludir-nos: são formas que tornam aceitável um poder essencialmente normalizador. (FOUCAULT, 1988, p. 157).

O filósofo francês destaca as estruturas sociais características desta sociedade europeia pós-iluminista, características estas que estão presentes nos textos constitucionais debatidos por ele. As garantias individuais são de extrema relevância, como a liberdade, o direito à vida, à propriedade, garantias que fazem dos sujeitos cidadãos e, desta forma, obrigam o Estado a se responsabilizar pelo funcionamento destes princípios. A harmonia social se transforma em normalização, na criação de leis, eclodindo ao mesmo tempo os direitos e os deveres dos indivíduos. O poder, que Foucault (1988) chama a atenção é o elemento chave para a discussão, pois quem tem a oportunidade e a posição de deliberar a legislação toma para si o funcionamento e as regras do jogo social. A isto o filósofo irá nomear de Poder-Saber, uma vez que esta sociedade é baseada no melhor argumento, na posição discursiva de maior respeitabilidade. Instituições como a ciência e o judiciário são locais em que a sabedoria é elevada à verdade e, consequentemente imposta como regra social.

O organismo liberal presente nestes estratos sociais correspondentes à legitimação destas primeiras declarações dos Direitos Humanos fica evidente, salientando direitos mais importantes que outros, além de classificar quais são os sujeitos que realmente pertencem e fazem partes destes direitos humanos. A

propriedade privada é um elemento chave, um direito prioritário, mais importante que a igualdade social, sobretudo de indivíduos não reconhecidos, como o caso das mulheres, dos negros e de culturas não ocidentalizadas (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016). Na pretensão de universalizar estas garantias fundamentais, estes princípios entram em um paradoxo: se são universais, porque selecionam seus membros e as áreas de atuação? À luz do cientificismo do século XIX e da explosão de genocídios caracterizados por higienismos, sanitarismos e etnocídios no mundo colonial no século seguinte, o que estas declarações não previram foi a noção de Humano que a sociedade classificava. Os direitos do homem e do cidadão são específicos ao homem branco e proprietário, portanto cidadão. Mulheres, negros, pobres não teriam alcançado a lógica evolutiva da sociedade e, assim, estariam longe da garantia de ser pertencentes às obrigações do Estado, ou seja, de ser cidadão ou cidadã.

Com tantas barbáries ocorridas, incluindo as práticas do Holocausto durante a segunda guerra mundial, a questão dos direitos humanos tornou-se prioridade para o propósito de pacificação entre as nações ao redor do planeta. Atrelada a ONU (Organização das Nações Unidas) e com o discurso de neutralidade política nas relações internacionais surge a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1998), em 1948, estabelecendo princípios fundamentais para a população. De acordo com Norberto Bobbio (1992), esta declaração marca uma maneira diferente de se pensar os direitos humanos, que o autor nomeia de teoria histórica. Bobbio (1992) argumenta que o debate sobre os princípios que norteiam a declaração estão além dos fundamentos filosóficos que caracterizam as declarações dos séculos anteriores. Para ele, a declaração de 1948 tem a peculiaridade de pensar e observar as violações da dignidade humana ao longo do tempo e materializar propostas de proteção e a erradicação de possíveis violações que venham a acontecer.

[...] Com essa declaração, um sistema de valores é – pela primeira vez na história – universal, não em princípio, mas *de facto*, na medida em que o consenso sobre sua validade e sua capacidade para reger os destinos da comunidade futura de todos os homens foi explicitamente declarado [...] Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda a humanidade partilha de alguns valores comuns. (BOBBIO, 1992, p. 28).

Ampliando o foco desta teoria histórica dos direitos humanos, Norberto Bobbio (1992) argumenta que em cada época da sociedade moderna houve discussões com relação aos direitos da população, suas garantias e afirmações jurídicas como forma de proteção dos direitos. Cada época, portanto, são chamadas de gerações de direitos humanos, com nortes diferentes e objetivos específicos de cada período. Por exemplo, para Bobbio (1992), na primeira geração dos direitos humanos no limiar do século XVIII, o fundamento principal estava voltado aos direitos políticos, com a proposta de participação do povo na administração do Estado. Já a segunda geração, datada das primeiras décadas do século XX, teria como reivindicação os direitos civis. Direitos sociais, culturais e ambientais seriam pauta, no pensamento de Bobbio (1992) apenas na segunda metade do século XX, com a terceira, quarta e quinta geração dos direitos humanos.

A discussão que deve ser feita em relação a estes apontamentos de Bobbio (1992), no entanto, dizem respeito ao propósito universal neste campo historicista dos valores, sobretudo em relação à proporção participativa do globo nas discussões (em especial com o hemisfério Sul posto em segundo plano), a legitimação destas gerações dos direitos humanos em locais que não sejam europeus ou no norte extremo das Américas, e a proposta intervencionista que este universalismo estabeleceu, com princípios “neocolonizadores” em grande parte do planeta (QUIJANO, 2002).

O ponto central da discussão se situa no critério universal da declaração de 1948, visto por Bobbio (1992) como o ápice da participação global em situar valores comuns aos povos. Ainda que este tratado tenha ocorrido com o consentimento de boa parte das nações, deve-se levar em consideração o jogo das relações internacionais e o critério de representação destes países. Vivendo em um pós-guerra, com um imaginário global prevendo a iminência de novos conflitos, certos países adquirindo a posição de impérios na proporção bélica e tecnologias de destruição em massa em voga, as propostas e debates ocorridos para a formulação da declaração universal têm claras interferências no jogo das relações diplomáticas. Além disto, a representatividade de uma população é diminuída aos representantes de determinados países, que apresentam seus valores baseado na sua liderança global, excluindo situações sociais e culturais inerentes a heterogeneidade de qualquer nação.

A questão do poder discursivo, do Saber-Poder discutido por Foucault (1988) e a centralidade deste poder em hegemonias europeias e norte-americanas abrem espaço para a possibilidade de um neocolonialismo com diversas frentes, desde as intervenções diretas no campo político até as modificações sociais e culturais em diversas partes do globo. A questão a ser criticada nesta teoria histórica, bem como a formulação da declaração de 1948, está na impossibilidade de se pensar a interculturalidade, de constituir a paz mundial através de um viés eurocêntrico e afirmativo, em que sua discordância é posta como uma infração aos valores “globais” e assim devem ser remediados aos métodos eurocêtricos (SANTOS, 1997). Além disto, as violações destes mesmos direitos humanos em certas partes do globo são vistas como atrasos sociais destes locais, com a culpa sendo jogada aos colonizados e não aos colonizadores. Estas peculiaridades fazem parte dos propósitos que as novas teorias dos direitos humanos⁵ tentam buscar nas formulações de critérios e possibilidades de alcançar o objetivo que a maioria das declarações ainda não conquistou: a dignidade humana.

A visão intercultural dos direitos humanos, conforme menciona Boaventura de Souza Santos (1997) é a busca por ampliar a compreensão dos valores humanos e sua materialidade em diferentes culturas, sem a tradição de imposição de uma sobre a outra. O autor, pensando em especial nos países do hemisfério sul, percebe que estas regiões apresentam diversos costumes que são violados ante a imposição das culturas por sociedades do norte do globo. Ao questionar a validade do universalismo, Santos (1997) argumenta que os fundamentos e princípios dos direitos humanos e suas dificuldades de materialização poderiam ser melhor abordados utilizando a interculturalidade, ou seja, com as culturas reconhecendo seus limites e buscando nas características de seus vizinhos formas de convivência pacífica. Muito próximo da noção de alteridade, poderíamos dizer que a empatia aos sujeitos humanos, e o reconhecimento da dignidade humana, seria o fio condutor para se alcançar a possibilidade da interculturalidade.

Buscando encontrar os limites da tradição ocidental dos direitos humanos, Santos (1997) identifica como vetor primário a tradição jurídica dos direitos, que, na

⁵ Conhecida por Teoria Crítica dos Direitos Humanos, esta epistemologia tem abordagens com autores como Joaquín Herrera Flores (2007), Boaventura de Souza Santos (1997), Helio Gallardo (2014), entre outros.

busca do bem-comum normaliza costumes e acaba verticalizando os valores humanos pelo viés jurídico.

[...] a concepção ocidental dos direitos humanos está contaminada por uma simetria muito simplista e mecanicista entre direitos e deveres. Apenas garante direitos aqueles a quem pode exigir deveres. Isto explica por que razão, na concepção ocidental dos direitos humanos, a natureza não possui direitos: porque não lhe pode ser impostos deveres. Pelo mesmo motivo, é impossível garantir direitos às gerações futuras: não possuem direitos porque não possuem deveres. (SANTOS, 1997, p. 24).

O discurso jurídico, continua o autor, afirma a responsabilidade dos povos em se submeter aos seus tratados sem, no entanto, ser organizado e formulado de maneira intercultural. Neste sentido, o próprio consenso jurídico em positivar normas em nome dos direitos humanos seria uma violação do processo de construção destes direitos, uma vez que não levam em consideração os valores humanos interculturais presente nas sociedades em questão.

O sociólogo português continua sua explanação explorando o processo de globalização após a década de 1990, e utilizando o fenômeno para comentar alguns aspectos que implicam na dificuldade de materialização dos direitos humanos. Para tanto, ele diferencia quatro maneiras de globalização, que acontecem concomitantemente. São elas: a) *Localismo Globalizado*: exportação e imposição de uma cultura, muito comum pelas atividades das multinacionais. Redes de *FastFoods*, o Dólar, a língua inglesa são alguns exemplos; b) *Globalismo Localizado*: A atuação desenfreada destas multinacionais nos países subdesenvolvidos, explorando desenfreadamente as matérias-primas, a mão-de-obra e o meio ambiente. Este globalismo alimenta o etiquetamento social nestas nações, lucra com a pobreza e transforma sua população em seres “inferiores”; c) *Cosmopolitismo*: Organizações destes países subdesenvolvidos na busca pela reivindicação e proteção de seus direitos, como por exemplo, as organizações Sul-Sul, ONG, sindicatos, movimentos artísticos e literários, ou seja, a comunicação através da globalização entre os países “dominados”; e d) *Patrimônio Comum da Humanidade*: aquilo a que todos os seres ao redor do globo são pertencentes e necessitam. O meio ambiente é um exemplo claro, portanto a questão da sustentabilidade é uma preocupação global e assim deve ser globalizada.

Neste contexto é útil distinguir entre globalização de-cima-para-baixo e globalização de-baixo-para-cima, ou entre globalização hegemônica e globalização contra hegemônica. O que eu denomino localismo globalizado

e globalismo localizado são globalizações de-cima-para-baixo; cosmopolitismo e patrimônio comum da humanidade são globalizações de-baixo-para-cima. (SANTOS, 1997, p. 18).

A crítica de Santos (1997), portanto, não está no fenômeno da globalização, mas da maneira como ela ocorre. Ele percebe que a globalização pode ser uma forma de comunicação e atividade da interculturalidade, se realizada de maneira contra hegemônica. No entanto, acaba por se tornar impositiva e neocolonizadora ao atuar de maneira hegemônica ou “de-cima-para-baixo”.

Esta discussão é fundamental para se debater a questão dos direitos humanos, pois o mesmo pode atuar da mesma maneira como explicitado acima. Sua ação de maneira hegemônica, como no caso da unilateralidade das declarações e do viés universalista, pode ser um forte aliado para a desmaterialização destes direitos no hemisfério sul, bem como na subjugação destas nações aos imperialismos contemporâneos, inclusive como motim para intervenções militares dos impérios ocidentais em regiões com grande potencial de matérias-primas, sobretudo o petróleo. Por outro lado, esta mesma pauta política dos direitos humanos é aliada nestes mundos neocolonizados na busca da proteção, garantia e denúncias internacionais de graves violações de direitos. ONG (Organizações não governamentais), coletivos sociais, grupos culturais, etc. conseguem se comunicar ao redor do globo e transmitir valores interculturais na busca de formas de materialização de seus direitos, demonstrando empatia através da alteridade, mesmo que distante territorialmente. Cabe, portanto, elevar esta interculturalidade às atuações governamentais e intergovernamentais, para situar os direitos humanos de maneira contra hegemônica.

Ainda nesta perspectiva, Flores (2007) trabalha no intuito de materializar – ou tentar materializar – esta interculturalidade no âmbito dos direitos humanos. Se questionando se estes direitos são naturais, fundamentais ou abstratos (FLORES, 1992), o autor argumenta que cada grupo cultural sistematiza seus critérios filosóficos diante de suas características. No entanto, Flores (1992) encontra um elemento em comum aos humanos que seria o motivo pelo qual os agrupamentos sociais sintetizam suas premissas e valores. Seria a dignidade humana, com concepções distintas ante as diferenças culturais, mas com igual valor fundamental para a organização das sociedades.

Neste sentido, Flores (2007) afirma que o fio condutor dos direitos humanos estaria na possibilidade dos indivíduos em lutar pela sua dignidade humana, ou seja, articularem seus valores no bojo social e ter a garantia de que seus costumes e características sejam reconhecidos e transformados em direitos.

[...] A universalidade dos direitos só pode ser defendida em função da seguinte variável: o fortalecimento de indivíduos, grupos e organizações na construção de um marco de ação que permita a todos e a todas criarem as condições que garantem de igual modo o seu acesso aos bens materiais e imateriais que tornam a vida digna de ser vivida. (FLORES, 2007, p. 13, tradução livre do autor⁶).

A principal violação dos direitos humanos estaria, portanto, na impossibilidade de um grupo poder lutar por sua dignidade. Por outro lado, uma política firmemente voltada para a garantia dos direitos humanos teria como metodologia garantir e oportunizar mecanismos de materialização destas lutas individuais e coletivas, constantes e diárias, para que as comunidades tenham suas éticas postas em evidência e transformem em direitos suas prerrogativas.

Flores (2007) tenta unir na formulação dos direitos humanos aspectos simples da vida cotidiana, baseada na luta pela dignidade. A liberdade de lutar pela igualdade e condições dignas por sobrevivência, a constituição de uma sociedade unida, enfim, temas estes já apontados no século XVIII com a Revolução Francesa, mas que, para o autor, tomam corpo de maneira desviante e limitam a liberdade e dificultam a igualdade dado ao contexto e interesses individuais de elites dirigentes. A própria unilateralidade da epistemologia europeia em fundamentar os direitos humanos e criar suas diretrizes já absorve o conteúdo de fundamentar tais direitos, visto que as dignidades são produtos individuais e coletivos de cada sociedade, sendo uma violação uma cultura universalizar sua concepção de dignidade às demais.

[...] Sem imposições. Sem dogmas. os direitos humanos são uma realidade de três faces: são a consequência e a possibilidade de atuar individual e coletivamente para ver reconhecidos e colocar em prática as visões diferentes e plurais que temos de nossas capacidades e necessidades (esfera política de direitos), com o objetivo de 'ajustar' (esfera axiológica dos direitos) o mundo ao que em cada momento e em cada lugar é entendido

⁶ No original: [...] La universalidade de los derechos solo puede ser defendida en función de la siguiente variable: el fortalecimiento de individuos, grupos e organizaciones a la hora de construir un marco de acción que permita a todos y a todas ir creando las condiciones que garanticen de un modo igualitario su acceso a los bienes materiales e inmateriales que hacen que la vida sea digna de ser vivida.

pela dignidade humana (esfera teleológica dos direitos). (FLORES, 2008, p. 34, tradução livre do autor⁷).

Fica claro que ambos os autores - Santos (1997) e Flores (2007) – bem como a escola conhecida como “perspectiva crítica dos direitos humanos” aderem ao método democrático, o mais deliberativo possível para que se resguarde a ampliação das garantias destes direitos. Neste sentido acerca da democracia, os teóricos da “escola clássica dos direitos humanos” também concordam, com algumas diferenças importantes de serem ressaltadas, diferenças estas que atingem na formulação das políticas públicas voltadas para os direitos humanos ao redor do globo, especialmente no território brasileiro. A diferença entre as duas escolas estaria na característica deste mecanismo democrático: a teoria crítica defende um alargamento das esferas democráticas e suas instituições para um ambiente mais próximo do aspecto deliberativo, ou seja, uma democracia em que o Estado disponibilize mecanismos de interferência popular e discussões permanentes para revisar e reorganizar os textos constitucionais e ampliar as garantias dos direitos para aquilo que os agrupamentos sociais entendem por dignidades humanas. Já a teoria clássica estaria mais adequada ao método representativo de aplicar a democracia, fortalecendo as instituições com resguardo nos códigos jurídicos pré-estabelecidos.

Em um ambiente em que as diferenças culturais e sociais são latentes e as reverberações são constantes, as políticas praticadas com a horizontalidade dos direitos humanos não são unilaterais: ora pende para um critério mais valorativo de cunho representativo e jurídico, ora tende a buscar na afirmação popular suas agarras de fundamentação. No caso brasileiro, com instituições democráticas historicamente frágeis e corriqueiramente sendo transformadas ante as posições das elites e dos governos que estão no comando (SOUZA, 2009), as políticas públicas em direitos humanos também demonstram diferenças diante dos contextos e oposições no terreno social.

⁷ No original: [...]Sin imposiciones. Sin dogmas. Los derechos humanos constituyen una realidad de tres caras: son La consecuencia y La posibilidad de actuar individual y colectivamente por ver reconocidas y puestas em prácticas diferentes y plurales visiones que tengamos de nuestras capacidades y necesidades (esfera política de los derechos), com el objetivo de 'ajustar' (esfera axiológica de los derechos) el mundo a lo que en cada momento y en cada lugar se entienda por dignidad humana (esfera teleológica de los derechos).

2. 2 ESTADO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS

A formação do Estado moderno está relacionada a uma configuração social que entrou em transformação e se consolidou especialmente nos séculos XVII e XVIII. Tal transformação, baseada, sobretudo na virada do pensamento iluminista, foi responsável por fundar conceitos fundamentais para a organização social do ocidente contemporâneo, especialmente no que tange à formulação de um Estado, baseado na garantia de determinados direitos e na consolidação da cidadania, ou seja, colocando o povo como agente fundamental de participação deste contrato social (HOBBSAWM, 2014). Estabelecer instrumentos para a garantia destes direitos e a consolidação da cidadania faz parte dos desafios postos pelo funcionamento do Estado desde então, reconhecendo com isto a necessidade do Estado criar políticas públicas no intuito de organizar a sociedade que faz parte.

Esta visão funcionalista de políticas públicas está ligada a uma formulação simplista de Estado, classificado como uma organização política a trabalho da população, em claro funcionamento do contrato social estabelecido pela sociedade. Nesta visão, não se leva em consideração as disputas entre os sujeitos, membros deste Estado, bem como as organizações políticas, das classes e as elites que inevitavelmente estão imersas em uma correlação de forças no interior deste Estado (POULANTZAS, 2005). Reduzir o Estado ao seu simples funcionamento é esquecer-se das diversas formulações sociais e toda a luta existente entre as classes, conforme argumenta Poulantzas (2005), criando uma falsa ideia de que o Estado não é produto das relações sociais.

Portanto, falar de Estado é falar ao mesmo tempo dos mecanismos de reprodução social, ainda que o autor também rompa com uma visão marxista ortodoxa, que aponta o Estado como instrumento de dominação das elites sobre a classe proletária. Para Poulantzas (2005), esta perspectiva ortodoxa também reduz o Estado como local privilegiado e originalmente da elite, isentando as classes populares de serem, também, agentes sociais e membros desta organização, em uma cadeia contínua de dominantes e dominados, impossibilitando qualquer mecanismo público de combater esta desigualdade estrutural da sociedade.

Devido a este debate, Nico Poulantzas (2005) prefere conceituar o Estado a partir da correlação de forças entre as classes, entendendo que a elite geralmente possui maior força de dominação, porém apresentando possibilidades de

interferência das lutas populares neste Estado, consolidando seus interesses sociais. Aqui, as classes historicamente dominadas possuem poder; as elites são heterogêneas e também confluem interesses específicos; e a dialética entre as classes sociais resultam em modificações na organização do Estado.

Esses espaços de classe, que são traduzidos em poderes, consistem, já dentro das relações de produção, em práticas e lutas de classes. As relações e a divisão social do trabalho, assim como não constituem uma estrutura econômica externa (anterior) às classes sociais, não pertencem a um campo fora do poder e das lutas. Não há classes sociais anteriores à sua oposição, isto é, às suas lutas. As classes sociais não existem ‘em si’ mesmas nas relações de produção, para entrar em luta (classes ‘para si’) apenas depois ou em outro lugar. Situar o Estado em sua relação com as relações de produção é configurar os primeiros contornos de sua presença na luta de classes. (POULANTZAS, 2005, p. 26, tradução livre do autor⁸).

Uma vez que se reconhece a atuação das classes como agentes de interferência nas ações do Estado, se consolida a possibilidade de existir de fato um Estado democrático. Isto porque, além de uma perspectiva funcionalista de democracia, que irá culminar em uma visão de Estado funcionalista findado no contrato social, podemos debater uma democracia no plano material, realizada diariamente nas lutas entre as classes. Aqui a sociedade civil é agente desta democracia, lutando constantemente por espaço e acaba por interferir no Estado, conforme estipulou Gramsci (2000).

Para o filósofo italiano, o consenso é a base para o funcionamento do Estado, e é o objetivo da elite dirigente buscar este consenso com as demais classes. Isto porque, para Gramsci (2000), só existe possibilidade de a elite governar quando conseguem entrar em consenso com a sociedade civil, consolidando estes como membros significativos na gerência e no funcionamento do Estado. Ainda que não sejam os protagonistas na direção do Estado, os membros da sociedade civil também não são meros sujeitos dominados sem qualquer posição de poder nas relações sociais.

⁸ No original: “esos espacios de clase, que se traducen en poderes, consisten, ya en el seno de las relaciones de producción, en prácticas y luchas de clases. Las relaciones y la división social del trabajo, lo mismo que no constituyen una estructura económica exterior (previa) a las clases sociales, no pertenecen a un campo exterior al poder y a las luchas. No existen clases sociales previa a su oposición, es decir, a sus luchas. Las clases sociales no existen ‘en sí’ en las relaciones de producción, para entrar en lucha (clases ‘para sí’) sólo después o en otra parte. Situar el Estado en su vinculación con las relaciones de producción es configurar los primeros contornos de su presencia en la lucha de clases”.

O terreno das associações privadas tornava-se, assim, uma espécie de 'dimensão civil' do Estado, base material da hegemonia política e cultural. Estado (coerção) e sociedade civil (consenso) passavam, desse modo, a ser vistos como instâncias distintas mas integradas, formando uma *unidade*. Reuniam-se, portanto, dialeticamente. O Estado, dizia Gramsci, é sempre uma combinação de hegemonia e coerção. (NOGUEIRA, 2003, p. 190).

Assim, percebe-se que o Estado é o resultado de lutas entre as classes, interesses da sociedade civil, lutas políticas e dominações de elites que historicamente comandam e dirigem a organização estatal. As estratégias deste Estado, ou seja, as políticas públicas, são resultados desta correlação de forças, muitas vezes utilizadas como mecanismos de manutenção das elites no poder. As políticas públicas são, portanto, resultantes de relações e interesses de diversos atores (associações, sindicatos, mercado nacional e internacional, esferas políticas, relações diplomáticas, etc.), podendo combater as desigualdades e transformar a realidade social, como também manter a estrutura existente e aumentar esta mesma desigualdade, a depender dos interesses das elites e da força das lutas pela sociedade civil. Falar de políticas públicas é falar, portanto, da democracia propriamente dita, que ocorre diariamente, que apresenta os interesses e interfere nas estratégias do Estado em relação aos cidadãos.

[...] é possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa. Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social. (BONETTI, 2006, p. 74).

Como comentado anteriormente, diversos interesses estão imersos na formulação de uma política pública, desde aos interesses de classe, até aos organismos internacionais e ao mercado capitalista. Muitas vezes certos agentes sociais possuem mais interferência que outros na formulação desta política, geralmente legado aos interesses do mercado e/ou das elites, dado que na estrutura social são sujeitos que estão em posição de dominação. A racionalidade científica, argumenta Bonetti (2006), em muitas ocasiões é utilizada como critério de verdade absoluta, justificando a necessidade de criar a política pública conforme certos interesses. Neste caso, continua o autor, as vontades da população são deixadas

em segundo plano, haja vista laudos técnicos comprovarem a necessidade das políticas públicas conforme os interesses das classes dirigentes.

É aqui que se discute a democracia e se consolida a real cidadania, aquela que cria instrumentos de participação da população como um todo. Isto porque, no jogo da correlação de forças, determinados atores possuem mais participação que outros, elaboram verdades superiores que alguns e, no fim, criam as políticas públicas conforme seus próprios interesses, limitando a participação de outros saberes e vontades populares, ou seja, limitando a democracia.

No entanto, em um Estado dominado por determinadas elites, é proposital a falta de mecanismos democráticos, na busca de manter esta dominação. Aqui estão os aparelhos do Estado (de Repressão e Ideológicos) atuando de maneira evidente. A ideia de coerção, apontada por Gramsci (2000) é clara neste caso. Dissipar movimentos sociais, coletivos de trabalhadores, coibir greves, são estratégias dos dirigentes do Estado em utilizar aparelhos como a polícia e o sistema de justiça para afastar e limitar a participação de outros agentes que não a elite na direção do Estado. Visivelmente a luta de classes acontece, e a interferência popular irá depender da força momentânea de cada grupo.

Por outro lado, conforme nos lembra Althusser (1983), os aparelhos ideológicos são mais presentes que os repressivos, ainda que sua atuação seja quase invisível. Por aparelhos ideológicos o autor reconhece as maneiras que o Estado – dominado pela elite – reproduz sua ideologia para a sociedade civil. Instituições como a Escola, Igreja, Mídias, etc. são instrumentos usados pela elite para realizar esta reprodução e manipular as classes sociais na busca de diminuir as lutas de classe. São estratégias, portanto, para limitar a democracia, a participação e facilitar a dominação da elite no jogo das correlações de forças de gerência do Estado.

Ainda assim, estes mesmos aparelhos ideológicos podem também servir de instrumentos em favor das classes populares, inclusive alimentando a democracia existente. Isto ocorre quando tais classes reivindicam e se reconhecem como sujeitos de direitos, forçando o Estado a criar políticas públicas contra-hegemônicas (BONETTI, 2006). Políticas educacionais, por exemplo, são estratégias que a população pode reivindicar na busca de melhores condições de uma educação que inclua a classe trabalhadora em cargos empregatícios de gerência, que contribua para que se reconheçam como sujeitos políticos, enfim, formas de utilizar estes

aparelhos ideológicos em favor das classes populares. Reconhece-se, neste sentido, que os aparelhos ideológicos também estão em uma dialética na correlação de forças, a exemplo da escola e do sistema educacional: a depender da força das classes em conflito pela gerência do Estado, a educação pode prevalecer em instrumento ideológico de dominação pelas elites, da mesma maneira como pode construir um processo de emancipação e transformação das classes populares.

2. 2. 1 A construção sócio histórica das políticas em direitos humanos no Brasil

O processo histórico de construção de políticas públicas no Brasil, sobretudo políticas voltadas para a questão social, foi permeado por governabilidades e quadros estruturais envoltas por patrimonialismos, populismos e autoritarismos, muitas vezes com estas práticas trabalhando em conjunto. Nosso passado escravocrata, estruturado em um governo monárquico e patrimonial contribuiu para uma república de oligarquias, em que as elites rurais determinam o encaminhamento das políticas estatais (CERQUEIRA FILHO, 1982). Com uma concepção evolucionista da sociedade, a primeira república demonstrou logo no início do século XX as políticas higienistas, encabeçadas por uma autoridade epistemológica iluminista, prevalecendo o tecnicismo e o progresso dos interesses das classes dirigentes sob as condições da população.

Paralelamente a estas políticas envoltas pelo liberalismo clássico vigente na época, algumas organizações reforçaram ações que ficaram conhecidas por filantropia. Em um contexto de elevada desigualdade social, instituições religiosas buscaram auxiliar a população encarecida em nome da dignidade humana. Silveira e Colin (2017) argumentam que neste momento nasce uma concepção de que lutar pela questão social, ou seja, diminuir a desigualdade entre as classes com políticas de proteção aos mais desfavorecidos era tarefa das instituições de caridade, evidenciando a marginalização destes sujeitos, sem a cidadania devidamente reconhecida.

Com o advento da industrialização e da consequente urbanização, a política nacional sofreu algumas modificações. Com o discurso de combater as oligarquias, Getúlio Vargas instituiu o “estadonovismo” como forma de modificar as estruturas da sociedade brasileira. Com aspectos totalitários e ditatoriais (GOMES, 2005), Vargas

utilizou-se do populismo para encontrar certo apoio da população em sua administração. Entendendo que as políticas sociais são de caráter filantrópico, Getúlio institucionalizou políticas assistencialistas, próprias de um Estado patriarcal, que não visavam combater as desigualdades sociais, apenas atribuir o mínimo aos necessitados em decorrência de suas reivindicações. Ângela de Castro Gomes (2005), ao analisar a ideologia do trabalhismo na política getulista, argumenta que algumas marcas de seu governo – a CLT, proteção previdenciária, salário mínimo – eram reivindicações sociais de certo tempo na classe operária. No entanto, a estratégia do Estado Novo foi de se intitular protetor dos trabalhadores ao institucionalizar as medidas protetivas e amenizar a insatisfação popular.

Esta mistura entre filantropia e assistencialismo formou a base do pensamento político brasileiro para se pensar as políticas sociais, não reconhecidas como um direito, mas como outorga do Estado. Sobre este cenário, comenta Potyara Pereira:

Sob esse poder estrutural, a proteção social pensada como um tipo de provisão de bem-estar tem sofrido as seguintes injunções, para não dizer desmoralizações, principalmente quando se destina aos mais pobres: é tratada, pejorativamente, como *tutela* ou *paternalismo* estatal, o que desqualifica o *status* de política pública e estigmatiza tanto os que com ela trabalham quanto os que a ela fazem jus. Contudo, contraditoriamente, apesar de ser menosprezada, ela não é descartada pela sistema que a engendra, mas colocada a serviço da satisfação das insaciáveis necessidades do capital, em detrimento da satisfação das necessidades sociais, que vem sendo ostensivamente rebaixadas em nível bestial de sobrevivência animal. (PEREIRA, 2013, p. 640).

Através deste histórico das políticas públicas no Brasil, Bonetti (2006) verificou que geralmente as justificativas para a implementação de uma política pública se encontra na ideia do desenvolvimentismo ou do positivismo. No primeiro caso, a ação estatal deve ter por retaguarda o lucro, de maneira utilitarista, ou seja, o que será possível ganhar por meio desta proposta, em que esta vitória se dá pelo acúmulo do capital. No segundo caso, a justificativa remonta ao cientificismo, naquela mesma discussão debatida anteriormente para fundamentar os direitos humanos em uma perspectiva neocolonial a partir do poder-saber. Os dois casos - desenvolvimentismo e o positivismo nas políticas públicas – geralmente caminham juntos, e o cientificismo é a justificativa racional e patrocinada pelo mercado para criar políticas voltadas para a manutenção do capital.

Neste debate, a problematização se levanta quando pensamos nas políticas públicas voltadas para os direitos humanos, em que fica mais claro a necessidade de se discutir a vertente teórica em que está baseada a epistemologia destes direitos. Isto porque a proposta utilitarista das políticas públicas pode formular ações findadas em direitos humanos abstratos, se adequando às jurisdições internacionais, porém articulada pelo mercado internacional. Os direitos individuais são mais facilmente garantidos neste cenário, colocando em segundo plano os direitos culturais e sociais. Uma vez que se reduzem as políticas públicas na visão utilitarista, pouco interessa ao mercado ações como a proteção aos trabalhadores, distribuição de renda aos mais empobrecidos, serviços públicos fundamentais, entre outros exemplos. Assim, o Estado pouco avança para garantir os direitos sociais da população, e, quando a sociedade luta e conquista um direito, o mesmo Estado transforma esta reivindicação em uma política pública mínima, pouco avançando na emancipação do público-alvo, prevalecendo o ideal assistencialista na política social.

O debate em torno das políticas públicas é de relevância para se pensar a atuação dos direitos humanos no Brasil, uma vez que assim é possível identificar as características destes direitos, seus limites e violações no terreno social. Percebe-se que os direitos humanos em território nacional se enveredam pela reivindicação dos direitos sociais, que muitas vezes são tratados pelas estruturas estatais como políticas sociais de outorga, ou seja, em segundo plano e longe de se combater as desigualdades estruturantes na sociedade brasileira.

Assim percebe-se a atuação dos direitos humanos após a redemocratização em 1988 quase que em uma linha única através das ONG (Organizações Não Governamentais), ou seja, uma atuação privada, na busca de combater as violações que o Estado ignora. Torna-se um campo de disputa, um acordo em que o Estado demanda para o privado a pauta dos direitos humanos, materializado em ONG e retomando a lógica filantrópica para representar a população marginalizada. Ainda que a proposta destas organizações seja de reivindicar e lutar pelas dignidades humanas, esta liderança é pouco representativa aos atores sociais em questão e pouco atua para modificar as estruturas da desigualdade como comenta Dagnino:

O predomínio maciço das ONGs, expressa, por um lado, a difusão de um paradigma global que mantém estreitos vínculos com o modelo neoliberal, na medida em que responde às exigências dos ajustes estruturais por ele determinados. Por outro lado, com o crescente abandono de vínculos orgânicos com os movimentos sociais que as caracterizava em períodos

anteriores, a autonomização política das ONGs cria uma situação peculiar onde essas organizações são responsáveis perante as agências internacionais que as financiam e o Estado que as contrata como prestadoras de serviços, mas não perante a sociedade civil, da qual se intitulam representantes, nem tampouco perante os setores sociais de cujos interesses são portadoras, ou perante qualquer outra instância de caráter propriamente público. Por mais bem intencionadas que sejam, sua atuação traduz fundamentalmente os desejos de suas equipes diretivas. (DAGNINO, 2004, p. 101).

Como interlocutor do debate aos direitos humanos direcionados ao privado, o Estado e as classes dominantes presentes na sua governabilidade se esquivam de remeter políticas públicas eficientes para esta pauta. O quadro ainda piora, pois universaliza o debate em torno dos direitos humanos para uma determinada camada social, apenas os severamente necessitados, justificando que a sua não adequação ao mercado faz parte de suas próprias individualidades, em um claro pensamento meritocrático.

A ausência da sociedade civil como um corpo atuante e a transferência às organizações não governamentais dificultam ainda mais o empoderamento dos atores sociais. Flores (2007), discutido anteriormente ante a epistemologia dos direitos humanos, situaria este quadro como a pior violação dos direitos humanos, pois impossibilita a luta popular pela dignidade humana. No que tange a esta representação “perversa”, Dagnino continua:

[...] No caso das ONGs, por exemplo, essa representatividade parece se deslocar para o tipo de competência que possuem: o Estado as vê como interlocutoras representativas na medida em que detém um conhecimento específico que provém do seu vínculo (passado ou presente) com determinados setores sociais: jovens, negros, mulheres, portadores de VIH (Vírus da Imunodeficiência Humana), movimentos ambientais, etc. Portadoras dessa capacidade específica, muitas ONG passam também a se ver como ‘representantes da sociedade civil’, num entendimento particular da noção de representatividade. Consideram ainda que sua representatividade vem do fato de que expressam interesses difusos na sociedade, aos quais ‘dariam voz’. Essa representatividade adviria então muito mais de uma coincidência entre esses interesses e os defendidos pelas ONGs do que de uma articulação explícita, ou relação orgânica, entre estas e os portadores destes interesses. (DAGNINO, 2004, p. 101-102).

Direcionando a representação dos direitos humanos às ONG, em uma atuação aos excluídos do mercado, o Estado cria uma divisão social clara e desmantela o ideal universal destes direitos. Suas políticas públicas fundamentada nas garantias destes direitos se situam na marginalidade do sistema, ora com o favorecimento da atuação das ONGs e outras instituições privadas – geralmente atreladas ao mercado – ou por políticas mínimas de distribuição de renda que

alargam os conflitos sociais no que tange à “defesa dos direitos humanos”. Isto porque, além de não modificar o quadro estrutural da desigualdade social com estas frágeis políticas, ainda seleciona o público através de critérios do “mais próximo da linha da miséria”. Enquanto a elite dirigente acumula capital, a desigualdade se amplia e as políticas filantrópicas discursam em favor da manutenção deste quadro. Boa parte da população vê seus direitos violados e acusa os “defensores dos direitos humanos” como atores utópicos, pois não sentem a materialidade destes direitos em suas vidas.

Assim cria-se a ideologia dos “defensores de bandido”, “defensores de vagabundos”, em uma estratégia perversa das classes dirigentes em dividir a sociedade civil entre si, impossibilitando a luta pelos seus próprios direitos e perdendo a representatividade em suas reivindicações. Neste sentido, observa-se que os direitos humanos, de um ponto de vista epistemológico, se adequa à uma vertente liberal e eurocêntrica, instituída em tratados e pouco realista do ponto de combater as desigualdades presente nas sociedades. Abstrata por um lado e “neocolonizador” por outro, possibilita ações que inviabiliza a discussão dos direitos sociais em nome das garantias individuais, sobretudo em parceria com um mecanismo neoliberal. A proposta da teoria crítica dos direitos humanos em descolonizar o pensamento abstrato e garantir uma democracia em que a sociedade civil represente seus interesses naquilo que pensa por dignidade humana parece mais sólida, do ponto de vista de combater as desigualdades, ainda que distante no que tange ao fortalecimento desta mesma democracia no cenário brasileiro.

2. 3 ITINERÁRIO PUNITIVO DA MODERNIDADE

A virada da modernidade no ocidente, produto de uma racionalidade pós-iluminista, inaugura pensamentos sobre a natureza humana, que acaba por incidir na formulação do Estado moderno e na configuração das cartilhas de direitos que sustentam a sociedade ocidental a partir de então. Esta natureza humana, no entanto, não é vista de maneira otimista, inclusive é por esta razão que Hobbes (1974) vê a necessidade da criação de um Estado que limite a liberdade dos indivíduos. Para o filósofo, o homem em seu estado natural é bárbaro, selvagem e individualista, ainda que livre. Esta situação gera uma guerra entre os sujeitos, surgindo a metáfora de Hobbes (1974) de que o “homem é o lobo do homem”. Em

estado natural, com a liberdade totalmente garantida, os indivíduos são todos predadores uns dos outros, o que sustenta a necessidade de um Estado, baseado no contrato social. Este Estado, continua o autor, seria o resultado de um contrato estabelecido entre os sujeitos, que trocariam parte de sua liberdade por proteção – do Estado – na busca da paz social, extinguindo a violência existente no estado de natureza.

O que deve ser salientado neste pensamento diz respeito a este critério de natureza humana – livre, violenta, individualista, selvagem – que desemboca em formas de se pensar o Estado como vigilante e, porque não, punitivo. O Estado policial (WACQUANT, 2003) surge com este princípio: conter os estímulos (liberdades) individuais, na busca de encontrar a harmonia do povo.

Nas democracias liberais, a capacidade estatal de impor 'lei e ordem' veio a ser vista não como um poder hostil e ameaçador, mas como uma obrigação contratual, devida pelo governo democrático aos cidadãos respeitadores da lei. A 'garantia' de lei e ordem, de proteção ao cidadão contra a violência, o crime e a desordem, se tornou um dos benefícios públicos cruciais conferidos ao povo pelo Estado. Neste processo, a natureza do controle do crime lentamente deixou de ser uma responsabilidade dos cidadãos e da sociedade civil para se transformar numa especialidade executada, de forma amplamente monopolística, pelos mecanismos estatais de aplicação da lei. (GARLAND, 2008, p. 98).

Se os indivíduos são violentos em sua essência, cabe ao Estado conter estes estímulos selvagens no cotidiano. A vigilância se torna elemento crucial neste processo, mecanismo de controle dos corpos, instrumento indispensável na estrutura deste Estado policial. Uma ampla gama de instituições são criadas para este intuito, desde sistemas jurídicos a equipamentos policiais. Foucault (2005) observa neste modelo de sociedade as sutilezas como estes organismos trabalham, uma organização e dominação dos corpos individuais em todos os momentos de suas vidas.

Intitulando este sistema por biopolítica, ou seja, as formas como o soberano (Estado) governa a população, o filósofo entende que este soberano possui o domínio da vida e da morte dos sujeitos, fazendo viver ou até mesmo morrer. O que chama a atenção neste caso diz respeito às maneiras como se legitima esta situação, baseada em discursos de verdade fundada no Poder-Saber de alguns sobre outros. Dispositivos como o saber jurídico, a verdade científica, o conhecimento médico, são alguns dos exemplos que fazem este soberano ter controle dos corpos individuais.

Foucault (1988) cita, por exemplo, a racionalidade estatística do Estado moderno em controlar a natalidade, conceber estratégias de prolongar a vida, da mesma maneira que possui o domínio da morte, com instituições repressivas sobre a população. O discurso da normalidade é concebido pelo filósofo francês como o dispositivo principal de dominação, uma espécie de normalidade baseada na moral comum, forjada pelo soberano, para comandar e selecionar os “normais” dos “anormais”, concebida pela dicotomia Razão e Loucura.

Existe em nossa sociedade outro princípio de exclusão. Não mais a interdição, mas uma separação e uma rejeição. Penso na oposição razão e loucura. Desde a alta idade média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância, não podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato, não podendo nem mesmo, no sacrifício da missa, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo; pode ocorrer também, em contrapartida, que se lhe atribua, por oposição a todas as outras, estranhos poderes, o de dizer uma verdade escondida, o de pronunciar o futuro, o de enxergar com toda a ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não pode perceber. (FOUCAULT, 2009, p. 10-11).

Se o contrato social posto previa a doação racional de parte da liberdade individual pelos sujeitos ao Estado, na busca de proteção e erradicação das violências, para justificar um aparelho repressivo o soberano tem de encontrar nos “desvios” sociais elementos de anormalidade. Logo, os “infratores” das regras estabelecidas por este Estado são desprovidos de racionalidade, são “loucos”, indisciplinados, e conforme devem ser domesticados pelo Estado. Nasce assim as instituições de controle.

A princípio, a prisão se constitui como a principal instituição de controle, punição e disciplina, atuando para domesticar os corpos “incivilizados”, ou seja, aqueles que não se enquadram nos modelos impostos pelo soberano. Cabe salientar que estes modelos são fundados em uma perspectiva pós-iluminista, baseada em um discurso concorrencial e meritocrático específico de um Estado liberal, que julga as classes populares como sujeitos indisciplinados. Como visto anteriormente, este Estado soberano, articulador dos aparelhos repressivos, é o mesmo Estado baseado na correlação de forças entre as classes, mas dominado por uma elite que domina, também, os aparelhos ideológicos, instrumentos estes que salientam e reproduzem esta normalidade imposta pela soberania do Estado.

Em uma democracia frágil, com a cidadania limitada, os deveres dos cidadãos se tornam mais importantes que seus direitos, resultando em uma situação de

desigualdade, enaltecendo violações de direitos sobre as classes populares. A marginalização do pobre (WACQUANT, 2003) é análoga à visão do louco, e são eles os vigiados, os perigosos e os possíveis delinquentes sociais. Não por menos as prisões do século XX serão compostas, essencialmente, do proletariado, somado a outros preconceitos da cultura ocidental, sobretudo relacionando à cor um motivo biológico de indisciplina.

Aqui se retoma novamente a condição científica de verdade, ao “comprovar” a luz dos saberes médico-científicos os seres em maior condição de ser infrator. Iniciam-se os estudos e as práticas higienistas, findadas na vigilância dos pobres e no estudo biológico de “raças” consideradas inferiores, conforme apresenta Bóris Fausto em estudo sobre a situação brasileira na primeira metade do século passado:

A partir das concepções do positivismo biológico, a história da família do delinqüente, a sua própria história de vida e seu corpo se abrem a uma nova leitura onde os especialistas decifram os sintomas visíveis ou ocultos da degenerescência. Familiares considerados anormais segundo os mais aleatórios critérios indicativos da criminalidade são trazidos à cena [...] O corpo, por sua vez, é portador de estigmas de degenerescência: assimetria craniana, orelhas sésseis, úvula inclinada, desvios de comissura labial, abóbada palativa irregular, orelhas desiguais, foronte fugidia, etc. (FAUSTO, 1984, p. 101).

Justificar o injustificável parece ser a proposta dos dispositivos discursivos de poder para encarcerar e domesticar as classes subalternas. Ainda sobre a prisão, sua essência parece ser a “reabilitação”, ainda que as práticas demonstrem a punição. Punir, disciplinar, dominar e domesticar são alguns dos sinônimos desta instituição de controle, que ganha amplitude para além de sua serventia enquanto estrutura física de reabilitação. A prisão se transforma, na modernidade, em uma maneira de pensar e viver na sociedade, transmitindo tecnologias de controle interno para o mundo externo.

Entre tais instrumentos, o *panóptico* parece ser o mais eficaz, deslocado para a realidade extra-muros da prisão. Como tecnologia arquitetônica de vigilância dos guardas sobre os prisioneiros, o *panóptico* passa a ser uma regra para se conviver em sociedade, com diversos elementos e evoluções que fazem da convivência moderna um mundo vigiado, em que todos acompanham e resguardam a vida dos demais, sobretudo através de aparelhos repressivos, como por exemplo, os equipamentos policiais.

Por *panóptico*, em sua essência natural de arquitetura material de vigilância, Foucault estabelece:

O *panóptico* era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro sendo corrigido, um louco atualizando sua loucura, etc. Na torre central havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; não havia nela nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante que observava através de venezianas, de postigos semicerrados de modo a poder ver tudo sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo. (FOUCAULT, 2005, p. 87).

O mais cruel desta estrutura está presente na posição submissa que o prisioneiro está em relação aos vigilantes. Todos seus movimentos são vigiados e ele não sabe a origem desta vigilância, apenas sabe que alguém está lhe observando. Além disso, os prisioneiros vizinhos também se vigiam entre si, criando uma espécie de auto-vigilância constante. A questão que Michel Foucault (2005) explora nesta arquitetura de vigilância está na sua transmutação para a sociedade em geral, uma espécie de cultura interna que cada indivíduo adere no caso da vigilância.

Foucault (2005) entende que este *panóptico* se transforma em um processo normal, habitual dos sujeitos modernos, onde todos se encontram vigiados e vigiam todos entre si. Uma vez que se entende que os sujeitos são ruins em seu estado natural, é “dever” dos sujeitos garantir o contrato social estabelecido através de uma vigilância constante, para controlar os comportamentos “livres” dos indivíduos.

Neste caso, qualquer atitude diferente da estabelecida pelo modelo social é passível de investigação, prevalecendo certos critérios para estabelecer se o sujeito é perigoso ou não, conforme visto anteriormente na construção científica de indivíduos biologicamente e socialmente perigosos. A situação de “super vigilância” de alguns grupos na sociedade se torna comum, em especial aos negros, jovens, pobres, grupos que Bauman (2005) intitula por subclasse, sujeitos que sofrem com uma cidadania limitada e que encontram dificuldade de participação democrática, recebendo do Estado os olhos repressivos para conter suas atitudes.

A cada dia esta situação ganha força, imergindo na contemporaneidade uma tipificação do crime como um fato social, nas linhas durkheimianas de se pensar um fenômeno comum à coletividade social (DURKHEIM, 2007). A certeza de um sujeito

contemporâneo sair de sua residência – local sagrado de segurança, significado puro da propriedade privada como um direito natural – e estar em risco de sofrer algum tipo de violência faz parte do imaginário pós-moderno, que sente seu auge do individualismo com relações frágeis e uma desconfiança constante ao outro, conforme estudada por Bauman (2001).

[...] Para a maioria das pessoas, especialmente aquelas que vivem nas cidades e nos subúrbios, o crime não é mais uma aberração ou um evento inesperado, anormal. Ao revés, a ameaça de crime se tornou um aspecto rotineiro da consciência moderna, uma possibilidade sempre presente que se deve sempre 'ter em mente'. O crime veio a ser referido como risco de todo dia, que deve ser habitualmente estimado e administrado de forma semelhante com que lidamos com o trânsito – outro perigo mortal que se tornou elemento normal do cenário moderno. Ao longo do período correspondente a uma geração, as altas taxas de criminalidade passaram a ser um aspecto natural das nossas vidas – um elemento aceito da pós-modernidade. As propagandas agora onipresentes sobre segurança, que nos dizem que 'um carro é roubado a cada minuto' ou que 'um cartão de crédito é perdido ou roubado a cada segundo', expressam esta experiência com precisão: o crime forma uma parte do nosso ambiente diário e é constante como o próprio tempo. (GARLAND, 2008, p. 244).

O caso brasileiro, com um quadro estrutural historicamente perfazendo as linhas de ordem e controle por meio do gerenciamento do Estado por uma elite conservadora, como visto anteriormente, alarga esta situação de Estado policial, com instituições repressivas atuando deliberadamente, instituindo uma desigualdade sem precedentes, enquanto vigia e reprime os indivíduos de classes populares.

Se nos Estados Unidos Wacquant (2003) encontra o termo *Gueto* para nomear os locais marginalizados, aqui se pode intitular por periferias urbanas⁹, uma gama de locais que diferem ante a região do país, mas que concebem sujeitos segregados que, aos olhos dos aparelhos repressivos do Estado, são potencialmente perigosos e, portanto, a vigilância é constante e a punição realizada com maior frequência.

Assim Marcos Rolim (2008) analisa a situação brasileira, em que historicamente organismos repressores atuaram na perspectiva de controlar as classes populares, ao mesmo tempo em que aparelhos ideológicos tendem a forjar uma marginalização das mesmas classes através de legitimar discursos colocando-os como perigosos, delinquentes, imorais, dentre outros estigmas que carregam os membros das periferias urbanas do Brasil.

⁹ O conceito de periferia refere-se aquelas áreas ou espaços urbanos que, por contarem com infraestrutura social diferente, convertem-se em locais de residências das camadas mais pobres da estrutura social urbana. (ABRAMOVAY *et al*, 2002, p. 24).

Diante das dimensões do problema e da avassaladora sensação de insegurança experimentada especialmente nas maiores cidades brasileiras, as respostas governamentais, nos diferentes níveis, têm se situado quase exclusivamente no âmbito do que se convencionou chamar de 'discurso da lei e da ordem'; vale dizer, no âmbito das respostas que maximizam os meios de repressão policial e que remetem ao direito penal a principal missão pacificadora, seja pela 'neutralização' (prisão) dos infratores, seja pelo esperado 'efeito dissuasório'. (ROLIM, 2008, p. 29).

Fica evidente a dualidade que constitui este Estado moderno, criando um jogo discursivo que resulta em práticas materiais de exclusão de determinados grupos. Estrategicamente, a democracia fica limitada no momento em que a cidadania destes sujeitos é reduzida e sua sobrevivência dificultada na competição colocada pelo sistema em voga. A correlação de forças, elemento chave para formular um Estado segundo Poulantzas (2005), é limitada no que tange à uma luta igualitária; a desigualdade é a característica principal desta luta de classes, em que a elite dirigente tem poder sobre os aparelhos repressivos e ideológicos, muitas vezes utilizando um mesmo instrumento com os dois sentidos, tanto repressivo como ideológico.

As instituições totais parecem ser exemplos de aparelhos que unem a repressão com a ideologia, representado pela manutenção do mecanismo de produção forjado pelas classes dirigentes e no poder do Estado. Por instituição total Erving Goffman (2008) esclarece serem estabelecimentos que comportam pessoas com características parecidas (doentes, infratores, jovens, velhos, etc.) no intuito de organizar este grupo e discipliná-los ante a lógica, ou ideologia, dominante.

Cada instituição total tem sua especificidade, porém todas contam com funcionários que possuem a dominação dos corpos individuais que ali estão inseridos, tendo total domínio para reprimir ou impor disciplina quando esta for justificada pela racionalidade dos especialistas que comandam a organização da instituição. Outra característica em comum diz respeito à perda das subjetividades dos indivíduos, haja vista que o objetivo da instituição total é tratar todos como iguais no que se refere às suas individualidades, ou seja, que todos possuam o mesmo comportamento. Goffman (2008) analisa alguns tipos de instituições totais existentes, conforme segue:

As instituições totais de nossa sociedade podem ser, grosso modo, enumeradas em cinco agrupamentos. Em primeiro lugar, há as instituições criadas para cuidar de pessoas que, segundo se pensa, são incapazes e inofensivas, nesse caso estão as casas para cegos, velhos, órfãos e indigentes. Em segundo lugar, há locais estabelecidos para cuidar de

peças consideradas incapazes de cuidar de si mesmas e que são também uma ameaça à comunidade, embora de maneira não-intencional; sanatórios para tuberculosos, hospitais para doentes mentais e leprosários. Um terceiro tipo de instituição total é organizada para proteger a comunidade contra perigos intencionais, e o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato: cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração. Em quarto lugar, há instituições estabelecidas com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho, e que se justificam apenas através de tais fundamentos instrumentais: quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho, colônias e grandes mansões (do ponto de vista dos que vivem nas moradias de empregados). Finalmente, há os estabelecimentos destinados a servir de refúgio do mundo, embora muitas vezes sirvam também como locais de instrução para os religiosos: entre exemplos de tais instituições, é possível citar abadias, mosteiros, conventos e outros claustros. (GOFFMAN, 2008, p. 16-17).

Percebe-se uma gama de estabelecimentos que podem ser considerados instituições totais perante os critérios de Erving Goffman (2008). Parece que não existe um estabelecimento tipicamente formulado ante uma instituição total, são suas práticas diárias e objetivos que fazem com que se torne ou não uma instituição desta maneira. Como salientado anteriormente, a principal característica de uma instituição total está no domínio dos corpos individuais, seja de maneira repressiva, no exemplo das prisões, como de maneira a violar as individualidades, como pode ser o caso de estabelecimentos de ensino.

A escola, dependendo das diretrizes e práticas que segue, acaba por se utilizar de elementos de uma instituição total, sobretudo por manter em sua essência um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1983). Novamente, sua disposição estará conforme a democracia e a correlação de forças estiverem no cotidiano, pois uma escola será mais legada a um estabelecimento total enquanto a classe dirigente tiver maior poder de gerência e controle das políticas educacionais e, da mesma forma, será uma escola legada a uma educação emancipadora quando a participação democrática estiver acentuada e as classes populares terem maior possibilidade de introduzir seus saberes e posicionamentos na organização das políticas educacionais.

No decorrer desta pesquisa, será exposta com esta confluência da escola como instituição total, demonstrando alguns exemplos e características de estabelecimentos de ensino que se configuram como tal. No momento, cabe salientar a configuração do itinerário punitivo da modernidade e, conseqüentemente, da pós-modernidade. Fica considerado que o pensamento pós-iluminista que define a natureza humana como individual, competitiva e violenta é a mesma que inaugura

um Estado moderno baseado na competitividade e na meritocracia, ampliando a desigualdade social.

Este pensamento adere à composição do Estado como órgão policial, que em primeira instância deve suprimir algumas liberdades individuais – acordadas pelos indivíduos no contrato social – para a manutenção da paz, coisa que no estado natural não existe, dado a selvageria implícita na liberdade total dos sujeitos. Assim, a vigilância e a punição são instrumentos constantes na sociedade moderna e pós-moderna, acarretando em estabelecimentos repressivos do Estado, baseados em manter a ideologia dominante do soberano sobre os corpos individuais, que se auto vigiam – concepção do *panóptico* – e desconfiam constantemente do outro, dificultando uma sociedade baseada na alteridade e na empatia.

2. 3. 1 A escola com elementos de instituição total

Dentro da concepção dos aparelhos ideológicos do Estado, conforme estabeleceu Althusser (1983), a escola parece ser uma instituição que recebe fortes interferências na manutenção da ideologia dominante. Com lembrado anteriormente, a escola pode ser também uma organização a favor da resistência das classes populares, dada sua possibilidade de atuação de uma maneira transformadora da realidade social. Entretanto, conforme entende Althusser (1983), as classes dominantes possuem maior interferência na criação das políticas públicas, uma vez que dominam o Estado e, assim, acabam por manipular as políticas educacionais conforme reprodução da ideologia.

A questão da vigilância, punição e individualismo presente na concepção de mundo na sociedade, práticas inseridas na ideologia burguesa dominante, tende a interferir na escola e transformá-la, a depender de suas práticas, em uma instituição total secular, como entende Erving Goffman (2008). A “racionalidade” dos especialistas faz parte de algumas características em transformar a escola em instituição total, sobretudo na falta de diálogo e participação do público-alvo – estudantes – na imposição do saber-poder dos profissionais que atuam na escola. Tarefas, disciplina, horários estabelecidos, são alguns exemplos que fazem da escola uma instituição total. Quando se lê algumas características das instituições totais, descritas por Erving Goffman (2008), é possível imediatamente transportá-las para o imaginário comum ao que a sociedade representa sobre a escola.

[...] cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigados a fazer as mesmas coisas em conjunto [...] todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta por cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender as necessidades oficiais da instituição. (GOFFMAN, 2008, p. 17-18).

Inspeção, vigilância e disciplina às regras da instituição fazem parte das principais características de uma instituição total. A concepção de uma natureza humana negativa, predadora e individualista aqui é ainda mais latente: os alunos são vistos pela instituição e seus técnicos como “baderneiros” e “indisciplinados”, que merecem ser vigiados a todo instante, pois, caso contrário, realizarão tarefas “proibidas” e “selvagens”.

Devido a isto sua participação deve ser limitada, pois a instituição concebe os estudantes com racionalidade limitada, sem estruturas e capacidades para tomarem decisões. A hierarquia, outro princípio fiel a uma instituição total, aparece aqui de maneira explícita, apontando os profissionais da instituição como seres praticamente “divinos”, a quem os estudantes devem obedecer e jamais questioná-los.

Neste modelo de escola as diferenças entre os alunos são eliminadas, haja vista que para a instituição todos eles são “menores” intelectualmente e indisciplinados, dando legitimidade a tratá-los uniformemente baseada na submissão dos estudantes às regras estabelecidas pela organização escolar. Guimarães argumenta (1987) argumenta que as práticas punitivas nas escolas têm como objetivo, ainda que implícito e inconsciente, a uniformidade dos estudantes, haja vista que o sistema punitivo escolar trabalha para reprimir os comportamentos diferentes da lógica institucional, ou seja, eliminando as subjetividades dos alunos.

Quanto à punição, ela é muito mais uma forma de discriminar comportamentos dos indivíduos do que castigar. Ao discriminar comportamentos dos indivíduos, a punição passa a diferenciá-los, a hierarquizá-los em termos de uma conformidade a ser seguida, formando um grupo restrito e fechado de indivíduos que caracterizam ‘a desordem, o crime, a loucura’. (GUIMARÃES, 1987, p. 74).

O visual estético condiz muito com esta característica de uniformidade dos estudantes. Como relembra Erving Goffman (2008), os uniformes são vestimentas tradicionais nas instituições totais. Limita as subjetividades individuais, transforma

todos os internos em um corpo uno e facilita na sua vigilância pelos profissionais, evitando a confusão entre os vigilantes e os vigiados.

Na busca de uma racionalidade para tais práticas, a instituição geralmente se reserva no argumento de que os uniformes são necessários para a segurança dos alunos. Outra justificativa está na ideia de pertencimento, em que a instituição acredita que o uniforme traz uma característica comum aos membros da escola, construindo uma identidade específica. Novamente, razões feitas por um critério de saber-poder dos especialistas da instituição, seja do ponto de vista da segurança como da identidade. Uma identidade coletiva baseada na extinção das subjetividades individuais; identidade esta forjada de cima para baixo, sem qualquer critério de auto reconhecimento dos estudantes com seus membros, prática essencial para se formular um processo identitário (CASTELLS, 1999).

Quando um indivíduo tenta impor sua identidade sobre os próprios instrumentos de uniformidade estética, como por exemplo, na ação de customizar o uniforme, costurá-lo de maneira diferente, cortá-lo em dias quentes, revesti-lo em dias frios, a instituição lhe proíbe e, se o interno mantiver a atitude, recebe a punição. Sem qualquer racionalidade nesta prática concebida pelos especialistas, os alunos permanecem despossuídos de participação, submetidos às vestimentas sem qualquer realidade com a temperatura ambiente, conforto individual ou identidade específica das subjetividades de cada um.

Um conjunto de bens individuais tem uma relação muito grande com o eu. A pessoa geralmente espera ter certo controle da maneira de apresentar-se diante das outras. Para isso precisa de características e roupas, instrumentos para usá-los, ou consertá-los [...] No entanto, ao ser admitido numa instituição total, é muito provável que o indivíduo seja despido de sua aparência usual, bem como dos equipamentos e serviços com os quais mantém, o que provoca desfiguração pessoal. (GOFFMAN, 2008, p. 28).

A questão do controle parece central nos objetivos das instituições totais e, conseqüentemente, o objetivo de uma escola que se assemelhe a uma instituição total. O controle dos profissionais sobre os estudantes parece ser central em todas as ações e características apontadas anteriormente. A vigilância, punição, uniformidade dos comportamentos, disciplina, vestimentas únicas, fazem parte de uma gama de atitudes da organização para controlar os alunos e retirar qualquer possibilidade de autocontrole individual dos estudantes. Limita-se, assim, o cenário

de participação estudantil, criando um local de conflitos entre os profissionais e os alunos, uma dualidade baseada na hierarquia imposta.

Em um ambiente arbitrário, os direitos individuais dos alunos são tratados como regalias quando a instituição os coloca em prática. A possibilidade de ir ao banheiro, ter momentos livres (recreio), comer, falar entre colegas, são situações que podem facilmente ser objetos de troca: o “comportamento”, ou seja, a submissão dos alunos às regras estabelecidas verticalmente pela instituição são recompensadas com estas ações. A indisciplina, por sua vez, é geralmente punida com a retirada destes momentos “livres” dos internos, acarretando, em longo prazo, em um domínio dos corpos individuais dos alunos pela instituição.

Se a estrutura social está baseada na reprodução dos meios de produção, com uma epistemologia de se pensar a natureza humana de maneira negativa, selvagem e individualista, que gera um sistema social baseado em uma competição constante, a função dos aparelhos repressivos e ideológicos do Estado é realizar esta reprodução de maneira efetiva na sociedade, conforme estabeleceu Althusser (1983). A escola, se dominada pela elite dirigente, acaba por se transformar em um local de articulação desta ideologia, usando de práticas e ações que desenvolvam uma estrutura baseada na individualidade, competição e submissão das classes populares ao poder soberano. A transformação da escola em uma instituição total (GOFFMAN, 2008) faz parte, portanto, de um projeto de educar a subclasse, nos termos de Bauman (2005), à ideologia burguesa das classes dominantes e dirigentes do Estado.

2. 4 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA MODERNIDADE À PÓS-MODERNIDADE

2. 4. 1 Políticas públicas educacionais no Brasil

A escola e o sistema educacional se transformam, na modernidade, em um dos elementos primordiais da sociedade. Uma vez que a sociedade moderna é baseada na racionalidade científica (HOBBSAWN, 2014), a escola se torna elemento indispensável, visto que transmite tais conhecimentos à população. No Brasil, conforme expõe Florestan Fernandes (1987), esta modernidade chega com

certo “atraso”, em relação aos demais países ocidentais. A modernidade, para o sociólogo, foi uma transformação social, de caráter político, cultural e econômico, que ocorreu em princípio nos países europeus com suas revoluções burguesas. Daí serem as instituições modernas, e o Estado moderno, de caráter burguês, haja vista ter sido forjado por esta classe no momento de quebra com o Antigo Regime.

Até mesmo a noção racional de mundo, baseada em conhecimentos científicos, ou a concepção jurídica de legislar, resquícios iluministas, são tratados por Florestan Fernandes (1987) por hábitos burgueses, que tomam conta da modernidade e fazem parte de suas características. Pode-se arriscar dizer, neste sentido, que a modernidade é uma organização social de caráter majoritariamente burguês.

Esta relação entre a burguesia, as revoluções e a quebra com o antigo regime são alguns dos motivos que Fernandes (1987) encontra para explicar o “atraso” em se consolidar a modernidade no Brasil. O autor, que vê o advento da modernidade no século XVIII, observa este movimento burguês no Brasil apenas após a década de 1930, quando, segundo o sociólogo, ocorre algumas quebras com as antigas oligarquias que dominavam o Estado e se incrementa no país algumas instituições de caráter burguês, como a própria escola pública, a constituição de um Estado laico e racionalizado, além de investimentos em setores industriais. Para Florestan Fernandes (1987), é neste período que se pode pensar em uma revolução burguesa no Brasil, ainda que limitada por outras interferências de ordem cultural e social da sociedade brasileira.

[...] é nesse entrechoque de conflitos de interesse da mesma natureza ou convergentes e de sucessivas acomodações, que repousa o que se poderia chamar de *consolidação conservadora* da dominação burguesa no Brasil. Foi graças a ela que a oligarquia – como e enquanto oligarquia ‘tradicional’ (ou agrária) e como oligarquia ‘moderna’ [...] logrou a possibilidade de plasmar a mentalidade burguesa e, mais ainda, de determinar o próprio padrão de dominação burguesa. Cedendo terreno ao radicalismo dos setores intermediários e à insatisfação dos círculos industriais, ela praticamente ditou a solução dos conflitos a longo prazo, pois não só resguardou seus interesses materiais ‘tradicionais’ ou ‘modernos’, apesar de todas as mudanças, como transferiu para os demais parceiros o seu modo de ver e de praticar tanto as regras quanto o estilo do jogo. (FERNANDES, 1987, p. 209).

Surge neste momentom Estado com princípios racionais modernos, criando instituições específicas. A interferência da sociedade civil se faz evidente, sobretudo na questão da educação, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de

1932. Tal documento, escrito por intelectuais da época, traz orientações e diretrizes para uma educação laica, pública e universal, na busca de engendrar a modernidade na população brasileira. Conforme visto anteriormente, a educação faz parte do aparelhamento ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1983), na busca de repassar à sociedade civil os elementos de produção da ideologia dominante. Uma vez que há uma modificação na gerência deste Estado, criam-se novas instituições na busca de solidificar as bases ideológicas deste novo modelo de Estado e de sociedade. Assim se configura as políticas educacionais a partir da década de 1930, na busca de transmitir conhecimentos técnicos à população e permear a divisão social do trabalho em um capitalismo tardio como foi o caso do Brasil.

Estas novas maneiras de se pensar as políticas educacionais não rompem com determinadas barreiras, no entanto. A nova elite dominante – que se junta com a velha oligarquia (CARVALHO, 1997) – tem por ideologia uma característica burguesa, não rompendo com a desigualdade existente na sociedade. Não era de interesse das classes dirigentes romperem com a desigualdade, o que se verifica nas próprias políticas educacionais. A dificuldade de acesso das classes populares às escolas, escolas de operários e escolas de gerentes, são alguns exemplos de políticas públicas educacionais que levavam em seu bojo os interesses das classes dominantes.

Este processo torna-se crônico no país, com conseqüências até os dias atuais, colocando em cheque se a própria política educacional não estaria voltada para a dominação das classes populares, em uma clara cidadania limitada, haja vista ser uma democracia frágil, representada apenas pelo voto, com poucas vias participativas na criação de políticas educacionais que de fato combatam as desigualdades sociais. É neste ponto que Althusser questiona o verdadeiro papel da escola, levantando a seguinte discussão:

Ora, o que se aprende de fato na escola? É possível chegar-se a um ponto mais ou menos avançado nos estudos, porém de qualquer maneira aprende-se a ler, escrever, a contar, ou seja, algumas técnicas, e outras coisas também, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou ao contrário, aprofundados) de 'cultura científica' ou 'literária' diretamente utilizáveis nos diferentes postos de produção (uma instrução para os operários, uma outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma última para os quadros superiores, etc...). Aprende-se o *'know-how'*. (ALTHUSSER, 1983. p. 57-58).

Ainda que atualmente muitas das discussões feitas por Althusser (1983) sejam aplicáveis, bem como seja perceptível as sequelas das políticas educacionais do século passado e a estrutura desigual que se manteve, a presente pesquisa tende a pensar a política educacional como um processo dialético, da mesma maneira como apresentada anteriormente na discussão sobre o Estado e a correlação de forças presente na sua formulação. Deste modo, entende-se que as políticas educacionais possuem historicamente características de perpetuar a ideologia dominante, porém, se reconhece que a educação também possui uma possibilidade imensa de transformação do quadro estrutural da sociedade brasileira, podendo combater diretamente a desigualdade social.

Neste trabalho se entende que a educação pode ser um processo emancipatório, que consolide a democracia e possibilite a todas as classes sociais a inclusão à cidadania, sem distinção econômica, social ou cultural. Todavia, percebe-se que este processo é árduo e lento, está nas lutas de classes vividas cotidianamente, em uma dialética entre a elite e as classes populares. Sem ser um processo fechado, uma vez que a sociedade civil possui interferência como agentes sociais, as políticas públicas educacionais podem ser articuladas conforme os interesses populares, quando houver democracia e participação destes sujeitos.

Assim surge o debate das políticas educacionais de inclusão, evidente com o advento da pós-modernidade, como será visto posteriormente ao longo da pesquisa. O que deve ser salientado no momento diz respeito à essência de uma política pública educacional: não é estática nem meramente funcionalista; consiste em uma correlação de forças entre as classes populares e a elite dirigente que, por sua vez, utiliza de tais políticas para instrumentalizar a educação como um aparelho ideológico, na busca de transmitir seus mecanismos de produção para a sociedade em geral e perpetuar sua posição de dominação. No entanto, dentro da correlação de forças a sociedade civil aparece heterogênea e com poder de ação, podendo realizar estratégias para fomentar uma educação pública e universal de maneira a combater a desigualdade existente, fortalecendo a cidadania e o processo democrático.

2. 4. 2 A educação em/para os direitos humanos: características e possibilidades

Este aparelhamento da educação por uma dominação ideológica das elites dirigentes, no entanto, não é concebido nesta pesquisa como uma regra eterna, intransigente e comum a todas as sociedades. Como visto anteriormente no debate sobre a concepção de Estado em Nicos Poulantzas (2005), sua formulação concebe a correlação de forças entre as classes sociais, com a sociedade civil heterogênea fomentando participação no jogo de interesses que culmina nas políticas públicas.

Assim, quão mais democrática é uma sociedade, há a menor interferência das elites dirigentes em aparelhar os instrumentos ideológicos do Estado conforme a estrutura vigente. A educação enquanto política pública pode servir de mão dupla: ser um instrumento das classes populares em combater a desigualdade e a ideologia dominante e estabelecer possibilidades de mudança em sua atuação conforme a participação e a luta cotidiana de tais classes.

Como uma política pública de caráter universal e uma gama de atividades baseados no esclarecimento social, a educação talvez seja uma das principais áreas de luta que as classes populares podem reivindicar, com estratégias para fortalecer a sociedade e suas futuras gerações de indivíduos na busca de condensar uma democracia forte, deliberativa e cotidiana nas relações sociais. A questão do empoderamento logo vem em mente, ou seja, a utilização da educação como maneira de fortalecer as classes subalternas.

[...] No nível individual, empoderamento refere-se à habilidade das pessoas de ganharem conhecimento e controle sobre forças pessoais, para agir na direção de melhoria de sua situação de vida. Diz respeito ao aumento da capacidade de os indivíduos se sentirem influentes nos processos que determinam suas vidas. (BAQUERO, 2012, 176).

Um empoderamento *pelas* classes populares – haja vista que estariam se infiltrando na formulação das políticas educacionais – *para* as classes populares – já que seriam formulados novas ideologias e saberes, baseado na cultura de educação democrática. Assim pensa Paulo Freire (2005), ao ser um dos primeiros educadores a pensar sobre a questão no empoderamento no Brasil. Para o educador, a educação tende a ser a principal via de empoderamento, pois tem a possibilidade de transformar a estrutura social vigente, questionando as relações sociais existentes e

fortalecendo as novas gerações em se reconhecer como sujeitos protagonistas da sociedade, figurando a ideia de democracia estabelecida.

Participação e democracia. Parece ser estes os objetivos de um empoderamento social pensado por Paulo Freire (2005), na formulação de políticas educacionais voltadas para os conhecimentos, saberes e fazeres destas classes populares. Aqui, a questão do poder volta a ser discutido, sobretudo na imposição deste poder como forma de dominação discursiva (FOUCAULT, 2009). A ideia de empoderamento popular está atrelada a derrocada de estes saberes universais, de dispositivos de dominação baseados na formulação de uma racionalidade superior de especialistas.

O processo de reconhecimento e auto reconhecimento das classes populares se transforma no principal equipamento bélico nesta situação, por isso a estratégia de Paulo Freire (2005) em pensar a viabilização deste empoderamento através da escola, com uma educação popular. Isto porque no processo de empoderamento há questões que devem ser trabalhadas, sobretudo em fortalecer o indivíduo e a classe a qual ele pertence para lutar pelos seus interesses pessoais e coletivos, na criação de elementos psíquicos de participação, com o objetivo de reivindicar por instrumentos políticos de deliberação das vozes historicamente postas em segundo plano.

No processo de empoderamento há duas faces, interdependentes, de uma mesma moeda: a dimensão psicológica e a dimensão política. A primeira refere-se ao desenvolvimento de um determinado modelo de autorreconhecimento, através do qual as pessoas adquirem ou fortalecem seu sentimento de poder, de competência, de autovalorização e autoestima. A segunda implica na transformação das estruturas sociais visando à redistribuição de poder, produzindo mudanças das estruturas de oportunidades da sociedade. Nessas dimensões do empoderamento, o desenvolvimento de competências e da capacidade de enfrentar situações difíceis ocorre nos espaços da micropolítica cotidiana e é fortalecido no espaço da política macro, à medida que as pessoas se apropriam de habilidades de participação democrática e do poder político de decisão. (KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p. 738).

A educação como processo de emancipação do processo de dominação simbólica das elites dirigentes do Estado (FREIRE, 2005), surge como o princípio norteador de se pensar a questão do empoderamento das/pelas classes populares como forma de viabilizar uma disputa sólida, democrática e participativa, no processo de correlação de forças concebidas como Estado.

As lutas sociais, os coletivos e movimentos populares, são indispensáveis, portanto, na formulação de políticas educacionais com estratégias para tornar a escola em um instrumento a favor do empoderamento, na criação de uma educação emancipadora. A viabilização de práticas escolares baseadas em uma educação de caráter de emancipação está ligada, portanto, à luta das classes populares em reivindicar e produzir mecanismos que viabilizem os processos educativos de empoderamento. O Estado, ao instituir políticas públicas que sustentem tais práticas, está cedendo espaço aos interesses de tais classes, no jogo da correlação de forças de Poulantzas (2005), após a intermediação simbólica, consciente ou não, da sociedade civil.

A educação popular, neste caso, faz-se interessante, no diálogo entre os técnicos dos setores educacionais com as comunidades em que as escolas estão inseridas. Pensar os projetos pedagógicos a partir das múltiplas realidades locais, corroborando para entender as diversidades dos alunos faz do projeto educacional ser (re)significado a partir dos saberes e costumes das classes populares.

Nesse movimento em que as camadas populares criam novas formas de produzir, de conviver e de educar-se, gestam-se também novos conceitos, nos quais o conteúdo, marcado pelas práticas de cooperação e de solidariedade, projeta a emancipação social em sentido mais amplo do que o proposto pelos princípios abstratos de liberdade e de igualdade, ampliando-se, assim, o horizonte da educação para além da cidadania burguesa. (RIBEIRO, 2002, p.125-126).

Assim pretende ser fundamentada a educação em/para os direitos humanos. Como foi visto anteriormente ante a epistemologia dos direitos humanos, entende-se que tais direitos fazem parte de uma luta constante pela dignidade humana, configurada pela diversidade dos costumes em conceber tal dignidade, o que fortalece a necessidade de se democratizar as articulações sobre as múltiplas naturezas humanas formuladas por diferentes sociedades. Mesmo com distintas formulações sobre o que se pensa serem os direitos humanos, percebe-se que as comunidades humanas buscam formas de relações pacíficas, por isso a necessidade de inserir a empatia e a alteridade em uma formulação dos direitos humanos. Por direitos humanos, portanto, se entende as relações humanas que se completam entre si, como forma de encontrar uma harmonia entre os indivíduos.

A educação em direitos humanos adere a esta concepção pacífica e democrática, prevendo na interculturalidade a fundamentação de critérios educativos

que fortaleçam exatamente a educação para a emancipação e o empoderamento discutidos anteriormente.

Por educação em direitos humanos, no entanto, se entende um complexo bojo de práticas e conteúdos transversais que fortaleçam a formação humana baseada nos pilares da empatia, interculturalidade, alteridade, igualdade, enfim, questões que tragam à sociedade possibilidades de convívio social pacífico entre os indivíduos (CALISSI, 2014).

Uma educação em/para os direitos humanos fortalece, portanto, os critérios de cidadania concebidos pelo Estado moderno, uma vez que torna os estudantes atores principais no processo de educação – portanto atores emancipados e empoderados – contrariando as práticas impositivas de uma educação atrelada à dominação “racional” de especialistas, como demonstrado anteriormente em escolas que apresentam elementos de instituição total. Sobre a questão da cidadania, Luciana Calissi comenta que:

O crescente debate sobre a importância dos direitos humanos em nossa sociedade, e a luta travada por diversos grupos sociais e instituições para que estes se concretizem, nos levam a refletir sobre o papel da Escola para a efetivação destes Direitos. Esta representa um lugar de socialização de saberes, e como tal, um espaço político-pedagógico formadora de crianças e jovens que, se educados sob os princípios da igualdade, liberdade e fraternidade, respeitando a diversidade e defendendo a dignidade humana, ajudarão a construir uma sociedade mais justa. A comunidade escolar (professores/as, alunos/as, funcionários/as, pais, responsáveis, moradores/as do bairro onde a escola se insere), se consciente de suas funções pode desenvolver ações positivas para o tipo de educação aqui proposta. (CALISSI, 2014, p. 109-110).

Nas últimas décadas, foi perceptível a inclusão de marcos legais que giram em torno da educação em direitos humanos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 2017c), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2003), o próprio ECA (BRASIL, 2017a) e o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH/III (BRASIL, 2010) são alguns exemplos que fortalecem no plano legal a criação de uma cultura em direitos humanos através da educação.

Tais legislações entendem a força da educação em construir esta relação com os direitos humanos na sociedade, além de entender a mesma como possibilidade de garantir outros direitos básicos para a população, exatamente na concepção de empoderamento das classes populares em se reconhecer como sujeitos de direitos e poder lutar por suas dignidades humanas.

Ainda assim, a realidade social demonstra certa distância com as propostas destes marcos legais, que, mesmo que tenham surgido ante a participação e interferência dos coletivos sociais na gerência do Estado brasileiro, conforme elabora Maria da Glória Gohn (1997), podem ser considerados abstratos, dado a uma democracia pouco participativa e dominada em grande parte por uma elite historicamente estabelecida no poder.

Tais marcos legais são impostos e, correlatamente, criados planos para que se alcancem tais pressupostos, convivendo cotidianamente com práticas contrárias às estabelecidas na letra de lei, como por exemplo, as situações escolares historicamente aderentes à elementos de instituições totais. Quando se observa as metas propostas pelo PNEDH (BRASIL, 2003), se percebe que são objetivos “simples”, questões que já foram debatidas há quase um século atrás no Manifesto dos Pioneiros, porém que são necessários serem reforçados nos dias atuais, demonstrando as graves violações de direitos humanos que ocorrem na sociedade. No quadro 01 é possível perceber tal cenário, que infelizmente retrata um ambiente social baseado em violações, entre elas as múltiplas violências, exclusão escolar, participação limitada, dentre outras.

Quadro 01 – Linhas de Ação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Universalizar o acesso e a permanência de crianças e adolescentes na escola com equidade e qualidade.

Estimular experiências de interação da escola com a comunidade que contribuam para a formação da cidadania democrática.

Apoiar e incentivar as diversas formas de acesso e inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Inserir, efetivamente, a leitura e a discussão do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.242/91) nos projetos pedagógicos a serem elaborados na escola.

Desenvolver projetos culturais e educativos de luta contra a discriminação racial, de gênero, e outras formas de intolerância.

Apoiar e incentivar a inserção das questões do meio ambiente no currículo escolar.

Trabalhar questões relativas aos direitos humanos e temas sociais nos processos de formação continuada de educadores, tendo como referência fundamental as práticas educativas presentes no cotidiano escolar.

Promover e produzir materiais pedagógicos orientados para a educação em direitos humanos, assim como sua difusão e implementação.

Incentivar programas e projetos pedagógicos, junto aos sistemas de ensino, que busquem combater a violência doméstica com crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Apoiar e incentivar a produção e manifestação cultural dos jovens.

Garantir a formação inicial e continuada aos profissionais da educação básica na perspectiva dos direitos humanos.

Promover experiências de formação dos estudantes como agentes promotores de direitos humanos.

Introduzir a perspectiva da educação em direitos humanos como componente da formação inicial dos educadores.

Fonte: (BRASIL, 2003, p. 18).

As políticas educacionais estão voltadas, portanto, em incluir os direitos humanos, ao menos no aspecto legal, e combater a desigualdade garantindo acesso à cidadania para as classes populares. As práticas escolares, no entanto, precisam ser revistas, consolidando de fato uma cultura em direitos humanos, para que se possa fortalecer a ideia de empoderamento das mesmas classes.

Neste caso, Candau (2008) estabelece a necessidade do debate intercultural dos direitos humanos na educação, da mesma maneira como Santos (1997) e Flores (2007) estabelecem quando refletiram sobre a epistemologia dos direitos humanos. Candau (2008) comenta que uma educação em direitos humanos necessariamente deve ser baseada no diálogo, na troca de saberes da comunidade com o Estado – representado pela escola e suas políticas educacionais. Assim, os marcos legais são instrumentos de abertura participativa dos saberes da comunidade, porém jamais serão alcançados enquanto forem aplicados de maneira hegemônica pela instituição escolar.

Por isto, a questão da diferença e da garantia das subjetividades individuais é importante para a autora, que entende na educação em direitos humanos a

construção do saber baseado na alteridade, ou seja, nas trocas entre os seres diferentes, diferenças estas que devem ser enaltecidas pela escola.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2008, p. 52).

Assim, as políticas públicas educacionais que estejam voltadas para uma educação em direitos humanos precisam estar de acordo com a heterogeneidade das comunidades, compreendendo a necessidade de se estabelecer critérios gerais de concepção da educação – neste caso os marcos legais da educação nacional – mas que estejam abertos e influenciem as escolas, nos micro territórios, a pensar seus projetos pedagógicos com a comunidade, na busca de aperfeiçoar e incrementar a cultura de direitos humanos baseada nas múltiplas concepções de dignidade humana, estabelecendo a diversidade.

Considera-se, portanto, que cabe ao Estado instrumentalizar as instituições de ensino para criar estes mecanismos de participação, além de construir com os alunos uma cultura democrática, baseada no respeito aos direitos humanos. Conforme expõe Calissi (2014), educar em e para os direitos humanos é criar competências nos estudantes para que tenham a habilidade de conceber uma sociedade democrática e respeitosa ante as diferenças sociais.

[...] Neste sentido, o principal objetivo da educação em direitos humanos, *aprender a conhecer e aprender a fazer*, é para *aprender a ser*, ou seja, deve ser uma educação para os Direitos Humanos. Formar em e para os Direitos Humanos, pressupõe procedimento metodológico crítico e consciente e estratégias adequadas para que o/ aluno/a compreenda, reconheça, reelabore, expresse e utilize os seus direitos como cidadãos/ãs. Pressupõe ainda que o/a educando/a seja capaz de compreender o *ressignificado* das lutas por estes direitos no processo de globalização em que vivemos, onde as transformações de valores morais são rápidas e constantes. (CALISSI, 2014, p. 111).

Este parece ser o desafio desta pesquisa, que busca ressignificar a Justiça Restaurativa em práticas restaurativas escolares, como forma de uma política pública educacional – e não uma proposta pedagógica em direitos humanos – que reconheça a necessidade de se deliberar em diversos momentos da prática escolar,

inclusive nos momentos de conflitos, para que se possa considerar uma educação voltada para os direitos humanos.

Antes disso, porém, faz-se necessário reconhecer o que se discute por Justiça Restaurativa e os motivos de ressignificá-la em Práticas Restaurativas, e como a mesma pode atuar na mediação dos conflitos escolares e possibilitar a ampliação democrática na educação, aprimorando a educação em/para os direitos humanos, como se verá no decorrer do próximo capítulo.

3. DA JUSTIÇA RESTAURATIVA ÀS PRÁTICAS RESTAURATIVAS

3.1 APONTAMENTOS TEÓRICOS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

A complexidade acerca da Justiça Restaurativa já inicia no debate acerca de seu conceito. Sem ter uma unicidade, este modelo apresenta discussões e geralmente tende a se diferenciar dos modelos de resolução de conflitos já utilizados pela sociedade. Assim, a literatura existente não conseguiu determinar exatamente o que é Justiça Restaurativa com precisão, apenas há a convergência entre alguns autores para demonstrar determinadas características, princípios e por vezes valores existentes, além de identificarem diferenças com os modelos tradicionais de resolução, concebidos pela maioria da literatura por justiça retributiva, ou seja, punitiva e repressiva.

Na tentativa de definir este conceito, Pallamolla (2009) conclui que a própria atuação prática da Justiça Restaurativa cria este ambiente “ecclético” em sua teoria, ou seja, uma vez que este modelo de resolução varia ante o contexto de atuação, suas múltiplas maneiras de se aplicar incidem em seus aspectos teóricos, quando se busca uma síntese conceitual. No entanto, geralmente a literatura entende a Justiça Restaurativa, em seu cerne, como um método de resolução de conflitos em que o infrator, a vítima e comunidade encontram, através do diálogo, caminhos para a reparação do dano e restauração dos laços quebrados no conflito (ZEHR, 2008). Para Sica (2006), a Justiça Restaurativa é entendida como:

[...] a mediação de uma reação penal (concebida sob o ponto de vista político-criminal) alternativa, autônoma e complementar à justiça formal punitiva, cujo objeto é o crime em sua dimensão relacional, cujo objetivo é superar o *déficit* comunicativo que resultou ou que foi revelado pelo conflito e, contextualmente, produzir uma solução consensual com base na reparação dos danos e na manutenção da paz jurídica. (SICA, 2006, p. 461-462).

Marshall (1999) aponta outra definição muito próxima a esta, entendendo que a “Justiça Restaurativa é uma resolução de conflitos que aborda o crime envolvendo as próprias partes, e a comunidade em geral, em uma relação ativa com o Estado” (MARSHALL, 1999, p. 05, tradução livre do autor¹⁰). Assim, muitos autores

¹⁰ No original: “Restorative Justice is a problem-solving approach to crime which involves the parties themselves, and community generally, in an active relationship with statutory agencies”.

concordam que o modelo restaurativo está relacionado à mediação do conflito de maneira dialógica, com a participação ativa dos envolvidos, na busca da melhor resolução para todos os presentes. É neste momento que se inicia o debate em que sugere que a Justiça Restaurativa não é apenas a “mediação”, pois há diversos métodos para tal, e sim uma concepção de justiça que as comunidades podem adotar. Para tanto, deve-se olhar para o modelo e identificar os pressupostos que fazem com que a Justiça Restaurativa tenha esta característica de compreensão filosófica de maneira específica. Assim, os teóricos geralmente tendem a observar as características dos fundamentos restaurativos, em especial seus princípios, valores e objetivos. Fabiana Oliveira (2015) definiu os seguintes princípios e valores da Justiça Restaurativa da seguinte maneira:

Quadro 02 – Proposta de um código de ética da Justiça Restaurativa no Brasil

PRINCÍPIOS	Dignidade da Pessoa Humana
	Direito à Informação
	Voluntariedade
	Confidencialidade
	Sigilo
	Autonomia
	Corresponsabilidade
	Horizontalidade
	Atenção às Vítimas
	Atenção às Diferenças Econômicas, Sociais, Culturais
	Integração da Rede de Atendimento – Interdisciplinaridade
	Integração Com o Sistema de Justiça
	Inserção Social
	Envolvimento Com a Comunidade
	Garantia de Direitos
VALORES	Respeito
	Responsabilidade Mútua
	Participação
	Solidariedade

Cooperação
Igualdade
Empoderamento

Fonte: (OLIVEIRA, 2015, p. 37).

Já Tony Marshall (1999) seleciona 04 princípios do modelo. São eles:

- Abrir espaço para o envolvimento dos principais interessados (especialmente o infrator e a vítima, mas também seus familiares e a comunidade);
- Ver os problemas criminais em seu contexto social;
- Um olhar preventivo para a resolução de conflitos;
- Prática flexível - Criatividade. (MARSHALL, 1999, p. 05 – Tradução livre do autor¹¹).

Percebe-se que há algumas proximidades entre os dois autores, sobretudo em relação à participação dos envolvidos na tomada de decisão e responsabilização pelo conflito, além de entender que o ato infracional atinge toda a comunidade e, da mesma forma, é fruto do contexto em que ocorreu. Ambos também apontam a característica da horizontalidade, ou da criatividade, para a resolução, salientando que as maneiras como ocorrerem as mediações variam conforme o ambiente social e cultural dos participantes.

Estas características da Justiça Restaurativa também são elaboradas por Raffaella Pallamolla (2009), que, na busca de unir os princípios teóricos com possibilidades práticas de atuação, seleciona os seguintes valores: a) Não-Dominação; b) Empoderamento; c) Obedecer aos Limites; d) Escuta Respeitosa; e) Preocupação Igualitária. A autora enfatiza que estes valores foram elaborados com a intenção de evitar a prática equivocada da Justiça Restaurativa, portanto, em sua maioria, conotam as fraquezas do modelo e possibilidades de aperfeiçoamento para que não se repita os insucessos observados pela mesma. No que se refere ao primeiro item, “Não-Dominação”, Pallamolla (2009) comenta: “[...] a dominação aparece nos processos restaurativos como em qualquer outro momento de interação social. Por isso, a justiça restaurativa deve estar estruturada de forma a minimizar as

¹¹ No original:

- Making room for the personal involvement of those mainly concerned (particularly the offender and the victim, but also their families and communities);
- Seeing crime problems in their social context;
- A forward-looking (of preventative) problem-solving orientation;
- Flexibility of practice (creativity).

diferenças de poder existentes” (p. 62). Já acerca do empoderamento, a autora enfatiza que “[...] trata-se de dar voz aos implicados e compreender seus pontos de vista” (PALLAMOLLA, 2009, p. 62). Assim, pode-se entender que o processo restaurativo é extremamente preocupado com os aspectos de igualdade de participação ao longo da mediação, evitando saberes especializados e julgamentos de valores, buscando a compreensão do conflito e considerando possibilidades de reparação dos danos.

Giamberardino (2014), em outro estudo que intenta definir alguns critérios básicos para a Justiça Restaurativa, seleciona os seguintes pressupostos:

[...] São quatro os principais atributos que devem estar presentes em uma prática efetivamente restaurativa; (a) a inclusão e a possibilidade de participação dos envolvidos; (b) o equilíbrio entre os interesses e as intervenções realizadas; (c) o caráter voluntário e (d) o intento de se chegar a uma resolução do problema, conjugando o fato pretérito com uma perspectiva que se volta também ao futuro. (GIAMBERARDINO, 2014, p. 137).

Percebe-se novamente a convergência entre os valores determinados por estes autores, o que fortalece o entendimento acerca da Justiça Restaurativa. Ao menos do ponto de vista de suas propostas, entende-se que ela oferece um modelo de concepção jurídica em que se amplia o caráter decisório e fortalece a participação de indivíduos sem uma seleção baseada na diplomação, ou seja, qualquer membro da comunidade pode estar presente e possui interferências no resultado de maneira igualitária.

Quanto aos seus objetivos, muito semelhantes aos valores e princípios discutidos anteriormente e que se confunde ante o autor que a define, entende-se que seria a restauração dos laços quebrados na incidência do conflito (TONCHE, 2015). Assim, o objetivo do encontro restaurativo é que os participantes possam, através dos diálogos entre si, restaurar as dores que foram causadas no ato infracional, sejam elas emocionais ou materiais e, a partir disto, buscarem possibilidades de reparação a estes danos.

O principal objetivo da justiça restaurativa, contrariamente ao sistema de justiça corrente, que se apoia no retributivismo e punição, é reparar as relações que foram atingidas pelo conflito. A reparação se estende, neste caso, para além das duas partes em disputa, podendo incluir também familiares, amigos, vizinhança e até mesmo a comunidade que possa ter sido afetada de alguma forma. A justiça restaurativa estaria mais preocupada, portanto, com os efeitos que restaram do incidente; por isso presta maior atenção aos danos que a vítima sofreu e que atingiram

também a comunidade, ao mesmo tempo em que fomenta maior responsabilização do ofensor sobre sua atitude. (TONCHE, 2015, p. 53).

Até o momento, o leitor pôde observar que a literatura que trabalha na intenção de definir o conceito de Justiça Restaurativa encontra diversas dificuldades em descrever com exatidão sua definição. Como mecanismo de fuga de uma definição sólida, o que eliminaria uma das principais características do modelo que é a adaptação ao contexto de aplicação (PALLAMOLLA, 2009), os teóricos selecionam princípios, valores e objetivos da concepção restaurativa que se assemelham e que tendem a estar presentes na sua aplicabilidade, independente do contexto selecionado. Outra característica que o leitor deve ter observado diz respeito à diferenciação ao modelo jurídico tradicionalmente utilizado nas sociedades ocidentais modernas, em que os argumentos destes autores geralmente se baseiam em traduzir a concepção restaurativa com características que fujam nas práticas conhecidas como retributivas¹².

O quadro 03, elaborado por Raffaella Pallamolla (2009) evidencia esta situação de buscar definir um conceito através da distinção de outra concepção de justiça.

Quadro 03 – Distinções entre as concepções jurídicas

	Direito Penal	Direito Reabilitador	Direito Restaurador
Ponto de Referência	O Direito	O indivíduo delinqüente	Os prejuízos causados
Meios	A aflição de uma dor	O tratamento	A obrigação para restaurar
Objetivos	O equilíbrio moral	A adaptação	A anulação dos erros

¹² Entende-se por justiça retributiva o processo de resolução dos conflitos em que se retribui o dano causado ao infrator. Neste caso, a vítima e a comunidade não participam do processo, que é centrado no infrator, e o Estado realiza a retribuição do dano através dos saberes técnicos. Esta retribuição pode ser realizada por diversas maneiras, como a pena de morte, castigos físicos, restrição da liberdade, multas financeiras, entre outros. Na modernidade, a utilização mais comum ocorre com a restrição da liberdade, retribuindo o “mal” causado pelo infrator através da perda do Ir e Vir. Este modelo entende que esta retribuição do dano faz com que o infrator repense seus atos e não cometa mais tais infrações. (ZEHR, 2008).

Posição das Vítimas	Secundário	Secundário	Central
Critérios de Avaliação	Uma “pena adequada”	O indivíduo adaptado	Satisfação dos interessados
Contexto Social	O Estado opressor	O Estado previdência	O Estado Responsável

Fonte: (PALLAMOLLA, 2009, p. 73).

Parte significativa dos autores citados concorda que encontrar um conceito de Justiça Restaurativa pode ser mais fácil quando comparado e diferenciado com os princípios da justiça comum, aqui conhecida por justiça retributiva. Este fato pode ser explicado também devido ao movimento em torno da Justiça Restaurativa, que se inicia por volta de 1970, ter ocorrido na busca de se encontrar maneiras de resolução de conflitos em circunstâncias distintas à ótica retributiva, sobretudo se aliando aos princípios do abolicionismo penal, prevalecendo os problemas do super encarceramento e elevadas taxas de reincidência (FREITAS, 2017).

Outro motivo para o fato de conceituar a justiça restaurativa pela diferenciação à justiça retributiva diz respeito à obra de Howard Zehr “Trocando as Lentes” (ZEHR, 2008), com lançamento da primeira edição em 1990. Nesta obra, que tomou grandes dimensões e se tornou uma das principais no meio teórico da justiça restaurativa, o autor busca convencer o leitor sobre as capacidades do ideal restaurativo e, para isto, propõe olhar algumas características entre os modelos jurídicos por outras óticas, ou melhor, percebe que o modelo restaurativo e o modelo retributivo enxergam princípios como “Justiça”, “Crime”, “Reparação”, entre outros, por lentes diferentes e, portanto, tem resultados distintos. Assim, sua base de explicação da justiça restaurativa está na diferenciação desta com o modelo retributivo, sobretudo naquilo que o autor percebe como negativo na ótica da justiça retributiva. Sua explicação acerca das diferenças entre os modelos já se iniciam na maneira como enxergam o crime, ou o ato infracional/conflito:

Justiça Retributiva – O crime é uma violação contra o Estado, definida pela desobediência à lei e pela culpa. A justiça determina a culpa e inflige dor no contexto de uma disputa entre ofensor e Estado, regida por regras sistemáticas.

Justiça Restaurativa – O crime é uma violação de pessoas e relacionamentos. Ele cria a obrigação de corrigir os erros. A justiça envolve

a vítima, o ofensor e a comunidade na busca de soluções que promovam reparação, reconciliação e segurança. (ZEHR, 2008, p. 171).

Percebe-se, então, que a Justiça Restaurativa possui a característica de horizontalizar a resolução dos conflitos, ou seja, tende situar esta resolução o mais próximo possível dos atores envolvidos no processo em distanciamento de métodos de abstração contextual promovido pela justiça retributiva. O quadro 04 evidencia com maior clareza esta situação.

Quadro 04 - Formas de ver o crime sob as óticas retributiva e restaurativa

Lente Retributiva	Lente Restaurativa
1. O crime é definido pela violação da lei	1. O crime é definido pelo dano à pessoa e ao relacionamento (violação do relacionamento)
2. Os danos são definidos em abstrato	2. Os danos são definidos concretamente
3. O crime está numa categoria distinta dos outros danos	3. O crime está reconhecidamente ligado a outros danos
4. O Estado é a vítima	4. As pessoas e os relacionamentos são as vítimas
5. O Estado e o ofensor são as partes no processo	5. A vítima e o ofensor são as partes no processo
6. As necessidades e direitos das vítimas são ignorados	6. As necessidades e direitos das vítimas são a preocupação central
7. As dimensões inter-pessoais são irrelevantes	7. As dimensões inter-pessoais são centrais
8. A natureza conflituosa do crime é velada	8. A natureza conflituosa do crime é reconhecida
9. O dano causado ao ofensor é periférico	9. O dano causado ao ofensor é importante
10. A ofensa é definida em termos técnicos, jurídicos	10. A ofensa é compreendida em seu contexto total: ético, social, econômico e político

Fonte: (ZEHR, 2008, p. 174).

Aqui se podem delinear alguns princípios da justiça restaurativa. Percebe-se que a amplitude do crime é definida pelos próprios envolvidos e a comunidade nos quais se inserem, sem uma visão especializada acerca do dano causado. Assim, se retira parte da ofensa ao Estado e recoloca no plano contextual do conflito, cabendo aos participantes definirem as medidas a serem tomadas para a reparação dos danos. Além disso, entende-se que o conflito causou dano em todos os envolvidos, inclusive ao infrator, em que será levado em consideração seu contexto sócio histórico e encontrar possíveis motivos que o levou a cometer tal ato. Isto, segundo Zehr (2008) facilita o processo no sentido da reparação, pois será possível entender as situações e evitar a reincidência do ato danoso. Por fim, fica evidente outra dimensão da justiça restaurativa em contraste com o modelo retributivo: a participação central da vítima em opinar e pedir reparação.

[...] as vítimas precisam ser empoderadas. A justiça não pode simplesmente ser feita para e por elas. As vítimas precisam se sentir necessárias e ouvidas ao longo do processo. Uma das dimensões do mal é que elas foram despidas do poder, portanto, uma das dimensões da justiça deve ser a restituição desse poder. No mínimo isso significa que elas devem ser a peça principal na determinação de quais são suas necessidades, e como e quando devem ser atendidas. Mas as vítimas deveriam participar de alguma forma do processo como um todo. (ZEHR, 2008, p. 180).

Neste sentido, o autor defende que a justiça restaurativa abrange a dimensão da participação deste ator que é deixado à marginal no processo retributivo e que, na realidade, possui interesse central e direto na resolução do conflito, haja vista que foi o envolvido diretamente afetado pelo conflito. Uma questão que Zehr (2008) deixa em aberto neste primeiro momento diz respeito ao que seria este Empoderamento da vítima – que também é repetido em outros momentos ao tratar do infrator e da comunidade. Em um texto mais recente, Howard Zehr em coautoria com Jennifer Sawin (2006) esclarece:

[...] *Engajamento* é a participação voluntária das partes interessadas em decidir o que aconteceu no despertar da transgressão e do dano; e *empoderamento* não é somente o poder de participar, mas também a habilidade de recorrer aos recursos necessários para tomar uma decisão e seguir com essa decisão. (SAWIN; ZEHR, 2006, p. 48, tradução livre do autor¹³).

¹³ No original: “[...] *Engagement* is the voluntary participation of stakeholders in deciding what happens in the wake of wrong doing and hurt; and *empowerment* is not only the Power to participate but also the ability to draw up on needed resources to make a decision and to follow through on that decision”.

Percebe-se que a questão central é a tomada de decisão, consciente de que os rumos serão tomados em consonância com a restauração dos danos causados e das possíveis reparações para todos. Envolver-se no processo restaurativo é, portanto, ter a consciência de que o conflito é fruto do contexto social dos envolvidos e que sua resolução pode ser dada de maneira a encontrar o melhor para todos. A vítima pode pedir a reparação daquilo que ela entende por justo, além de poder compreender o contexto do infrator; a comunidade, por sua vez, entende que este conflito não é isolado e pode se repetir, buscando formas para evitar a reincidência; e o infrator, pode expor seus anseios e se responsabilizar pelo ato, se colocando a disposição para reparar o dano conforme deliberado ao término do processo.

Esta questão da responsabilização pelo ato infracional é outra característica trazida à cena por Howard Zehr (2008), que realiza a comparação entre as óticas restaurativas e retributivas da seguinte maneira:

Quadro 05 – Compreendendo a responsabilidade sob as óticas retributiva e restaurativa

Lente Retributiva	Lente Restaurativa
1. Os erros geram culpa	1. Os erros geram dívidas e obrigações
2. A culpa é absoluta – ou/ou	2. Há graus de responsabilidade
3. A culpa é indelével	3. A culpa pode ser redimida pelo arrependimento e reparação
4. A dívida é abstrata	4. A dívida é concreta
5. A dívida é paga sofrendo punição	5. A dívida é paga fazendo o certo
6. A “dívida” com a sociedade é abstrata	6. A dívida é com a vítima em primeiro lugar
7. Responder pelos seus atos aceitando o “remédio”	7. Responder pelos seus atos assumindo a responsabilidade
8. Presume que o comportamento foi livremente escolhido	8. Reconhece as diferenças entre a realização potencial e atual da liberdade humana
9. Livre arbítrio ou determinismo social	9. Reconhece o papel do contexto social nas escolhas sem negar a

Fonte: (ZEHR, 2008, p.186)

A responsabilização do dano por parte do infrator possibilita, neste sentido, adequar a reparação do conflito sem aumentar os danos para o próprio infrator – no caso da punição – e também da vítima, uma vez que no cenário retributivo fica alienada ao processo e no cenário restaurativo pode participar e conquistar a reparação direta do infrator. Este ciclo de procedimentos seria o arcabouço do modelo restaurativo, no distanciamento da abstração do processo e na centralização das partes envolvidas na resolução do fato.

Ainda que o termo Restaurativo tenha certa relutância na literatura que trata do tema, a maioria concorda que é o mais adequado, pois diferentemente de termos como “ressocializador” ou “reabilitador” que focam diretamente no infrator e em seus atos como “desviantes” em uma típica visão funcionalista e idealista de sociedade, o termo “restaurativa” remete ao ato danoso e na possibilidade de restauração destes laços quebrados, conforme propõe Marshall:

Justiça Restaurativa está diretamente relacionada com *Restauração*: Restauração da vítima, restauração do infrator frente a uma lei que respeite a vida, restauração dos danos causados pelo crime à comunidade. Restauração não é somente olhar para o passado: é igualmente, se não mais, preocupar-se com a construção de uma sociedade melhor no presente e no futuro. (MARSHALL, 1999, p. 07, tradução livre do autor¹⁴).

Esta conceituação da Justiça Restaurativa pelo viés da comparação possibilitou encontrar diversos dos princípios que a caracterizam, sobretudo no que tange a sua diferenciação ao modelo retributivo vigente nas sociedades ocidentais. Entretanto, esta comparação e fuga de tudo que já foi solidificado pelo atual modelo de justiça também criam diversas dificuldades e abre uma série de críticas à justiça restaurativa. Pallamolla (2009) reitera esta discussão e salienta que este movimento de comparação em torno da crítica do modelo tradicional romantiza os pressupostos restaurativos e afunda este modelo em uma abstração conceitual, pois dificulta sua aplicação prática sem uma revolução no sistema de jurídico e filosófico da sociedade em pensar seus conflitos.

¹⁴ No original: “Restorative Justice is centrally concerned with *restoration*: restoration of the victim, restoration of the offender to a law-abiding life, restoration of the damage caused by crime to the community. Restoration is not solely backward-looking: it is equally, if not more, concerned with the construction of a better society in the present and the future”.

Além disso, deixa em aberto questões como a vingança - que pode ser provocada pela vítima no processo restaurativo; o cuidado com a Vida – pois pode ocorrer que as partes envolvidas proponham a morte do infrator como forma de reparação; a voluntariedade e involuntariedade das partes envolvidas; os profissionais que serão os facilitadores do processo e a possibilidade de monopolização da fala por um único participante ou até mesmo do facilitador. Questões como juízos de valor, saberes imparciais dos especialistas e possibilidades de interferências exteriores (acordos financeiros, ameaças, etc.) também são lacunas que ficam em aberto quando se faz esta conceituação apenas através da crítica do modelo tradicional (PALLAMOLLA, 2009).

Foi neste sentido que Juliana Tonche (2015), se fundamentando nas críticas colocadas à Zehr (2008), busca atribuir um conceito de Justiça Restaurativa através do que ela não é, ou seja, abordando as características pelas quais o processo restaurativo não se adéqua e que, portanto, não pode aparecer em seu interior. Segundo a autora, seriam 08 princípios que não se coadunam com a Justiça Restaurativa:

Quadro 06 – O que a Justiça Restaurativa não é

- A Justiça Restaurativa não tem como objeto principal o perdão ou a reconciliação – *o objetivo é restaurar laços*;
- A Justiça Restaurativa não é mediação¹⁵ - *é uma filosofia restaurativa de solucionar conflitos de forma democrática e pacífica*;
- A Justiça Restaurativa não tem por objetivo principal reduzir a reincidência ou as ofensas em série;
- A Justiça Restaurativa não é um programa ou projeto específico – *é uma forma de se pensar os conflitos na sociedade*;
- A Justiça Restaurativa não é algo novo nem se originou nos Estados Unidos;
- A Justiça Restaurativa não é uma panacéia nem necessariamente um substituto para o processo penal;
- A Justiça Restaurativa não é necessariamente uma alternativa ao aprisionamento;

¹⁵ “Zehr defende que a justiça restaurativa é mais que a mediação, pois ela não se limita a um encontro” (TONCHE, 2015, p. 44).

- A Justiça Restaurativa não se contrapõe necessariamente à justiça retributiva.

Fonte: (Adaptado de TONCHE, 2015, pág. 44-47).

Neste sentido, é possível entender que a justiça restaurativa, ainda que não possua um conceito único e condensado, está fundamentada nos princípios da democracia, respeito aos direitos humanos e consequentemente da dignidade humana, da participação e resolução dos conflitos de maneira pacífica e na quebra com o itinerário penalizador advindo da justiça tradicionalmente utilizada. Além disso, o mais importante do sistema restaurativo está em sua ampliação para uma filosofia do pensamento de administração dos conflitos, pois ela não está apenas no plano jurídico, como também possui alcance nas micro relações cotidianas e em instituições como a escola, as empresas, conflitos familiares, entre outros. A sua proposta principal não é a mediação, que segundo Zehr (2008) é uma confusão comum na literatura que trata do assunto, mas de uma filosofia que entende que os conflitos fazem parte das relações humanas e, desta forma, podem ser resolvidos com o diálogo e compreensão dos envolvidos, em uma clara relação democrática entre os indivíduos.

3. 2 ESTADO DA ARTE DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NO BRASIL (2015-2017)

A Justiça Restaurativa inicia seus debates em meados da década de 1970, nos Estados Unidos, e a partir de então encontra uma caminhada tortuosa para desmembrar seus argumentos. De fonte quase que estrita ao mundo jurídico em pensar nas resoluções de conflitos penais de maneira diferente, sem a retribuição da pena, seus contributos se arrolaram e desembocaram no Brasil nas décadas de 2000 e 2010 em diversos estudos, muitos interdisciplinares, tanto a nível global como em território brasileiro. Tais estudos, em especial os recentes (entre 2015 e 2017) são os objetos de análise neste subtítulo, em um intuito de analisar as tendências do conceito de Justiça Restaurativa nas Teses e Dissertações nacionais.

Metodologias, marcos teóricos, considerações e o desdobramento de cada pesquisa serão observados com atenção, em busca de compreender aspectos comuns na utilização do termo, além de peculiaridades de cada estudo. Sobre tudo sob um viés crítico, este balanço aqui proposto visa entender as dimensões e limites

da Justiça Restaurativa, inclusive em suas áreas de atuação, possibilitando demonstrar que suas premissas estão mais próximas das instituições cotidianas (escola, associações, conselhos, entre outros) do que imaginamos. Nesta linha de argumentação, inclusive, levantamos um debate acerca das abordagens ineficientes e, muitas vezes, inconsistentes ante os princípios da Justiça Restaurativa, pois delimitam um poder centralizado na mediação do conflito, incapacitando as administrações positivas do método restaurativo.

Uma proposta de análise crítica, enfim, delineia este trabalho, que observa na explosão de pesquisas nesta temática a possibilidade de expansão e aperfeiçoamento do conceito, além de instigar novas metodologias e abordagens, como explicita Vosgerau e Romanowski:

Essa continua expansão da pesquisa que aponta expressivo crescimento quantitativo suscita a realização de estudos que permitam levantamentos, balanços, mapeamentos, análises críticas, buscando colocar em evidência os temas e assuntos focalizados, as abordagens metodológicas, procedimentos e análises, os aportes teórico-metodológicos, resultados que possam ser replicados e evitados, bem como as lacunas que podem estimular a produção de novas pesquisas. Com efeito, esses estudos favorecem examinar as contribuições das pesquisas, na perspectiva da definição da área, do campo e das disciplinas que o constituem, avaliação do acumulado da área, apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico metodológico, e mesmo as tendências de investigação. (2014, p. 167).

Para alcançar tais objetivos, nos pautamos em algumas diretrizes metodológicas. A pesquisa bibliográfica norteia este levantamento tendencial, cujo caminho foi possibilitado pelo Banco Nacional de Teses e Dissertações¹⁶ (BNTD), uma vez que o mesmo divulga uma gama de pesquisas dos programas de pós-graduação *strictu sensu* do Brasil. Devido ao elevado contingente de estudos acerca da Justiça Restaurativa, somado à abordagem qualitativa proposta por nosso estudo, foi delimitada um período de investigação (2015-2017), em que se encontrou cerca de 25 pesquisas (teses e dissertações) através dos descritores de busca *Justiça Restaurativa* e *Práticas Restaurativas*. Tais pesquisas demonstram as diversas abordagens da temática, em múltiplas áreas do conhecimento, e resultam dos estudos mais recentes da Justiça Restaurativa, acoplando resultados de discussões teóricas e análises de implantações das práticas restaurativas.

¹⁶<http://bdtd.ibict.br>.

Por fim, vale mencionar que foram analisados os trabalhos completos, não apenas o resumo, pois se verificou que esta parte do material demonstra limites teóricos e metodológicos em diversas pesquisas analisadas e, assim, foi necessário verificar o texto completo para buscar um levantamento qualitativo.

3. 2. 1 Áreas do conhecimento e seus respectivos aspectos teóricos nas pesquisas sobre justiça restaurativa

O princípio norteador dos argumentos acerca da Justiça Restaurativa varia conforme a área do conhecimento em qual se alicerça a pesquisa. Exemplo claro está nas distinções realizadas entre trabalhos defendidos nas Ciências Sociais Aplicadas, em especial nas ciências jurídicas, dos estudos advindos da Educação. No primeiro, o marco teórico tramita no sentido de dialogar do ponto de vista penal, buscando a participação da vítima nos conflitos e elucidando o caráter mediador do Estado, aqui representado pelos profissionais de justiça. No total de 24 trabalhos há uma discussão intensa entre abordagens abolicionistas e “vitimologistas”, vinculando a Justiça Restaurativa como uma espécie de mediação e arbitragem, pouco se discutindo acerca dos elementos democráticos presentes no universo restaurativo.

Já os estudos no âmbito da Educação interagem com o conceito de Justiça Restaurativa, articulando-o aos conflitos no interior das instituições escolares. Planejam, por um lado, possibilitar à comunidade escolar estabelecer possibilidades de resolução de conflitos, porém em uma metodologia jurisdicional, judicializando os colégios e atribuindo a este poder a independência para interferir e manusear os projetos de justiça restaurativa no seio educacional. Ou seja, os poucos estudos sobre Justiça Restaurativa e Educação veiculada no país nos últimos anos tinha seus princípios teóricos arraigados a perspectivas verticais de mediação dos conflitos, impossibilitando nortes essenciais para se discutir tais elementos em um colégio, como por exemplo, a formação cidadã, o currículo e a formação dos professores.

Para elucidar melhor as distinções entre as áreas do conhecimento e o pouco amadurecimento do conceito de Justiça Restaurativa em áreas para além da ciência jurídica, segue uma tabela com as regiões e áreas dos programas de pós-graduação *strictu senso* nas quais foram defendidas as pesquisas nos anos de 2015 à 2017:

Tabela 01 – Pesquisas em Justiça Restaurativa por áreas do conhecimento e região (2015-2017)

Região / Área do conhecimento	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro- Oeste	Total
Direito	05	03	03	02	-	13
Educação	01	-	01	02	-	04
Psicologia	01	-	01	01	-	03
Sociologia	-	-	01	01	-	02
Ciências Sociais	-	-	-	01	-	01
Serviço Social	-	-	-	01	-	01
Análise Comportamental	-	-	-	01	-	01
Total	07	03	06	09	-	25

Fonte: Elaborado pelo autor.

Através deste levantamento podemos observar que a Justiça Restaurativa tem sua discussão expressivamente debatida no âmbito das ciências jurídicas, uma vez que metade das pesquisas foi defendida em programas desta área do conhecimento, cerca de 50% das pesquisas de mestrado e doutorado nos últimos três anos. Em segunda escala, 16,6% da temática foi debatida na Educação, seguido por 12,5% na Psicologia, 8,3% na Sociologia e 4,16% nas Ciências Sociais, Serviço Social e Análise Comportamental.

Esta tabela nos permite compreender as posições teóricas que encabeçam o conhecimento de Justiça Restaurativa, haja vista que, por estar solidificada nas ciências jurídicas, ao ser debatido em outras esferas do conhecimento tende a retomar ao argumento normativo, sem adentrar em discussões como deliberação do poder de participação, filosofias de restauração dos danos e desjudicialização dos conflitos. Na maioria das pesquisas, independentemente da área de conhecimento, autores como Howard Zehr, Tony Marshall, Van Ness, Jaccoud e Morrison aparecem no quadro conceitual sobre a justiça restaurativa. Tais autores foram e ainda são referências no plano internacional ao debater o tema, porém a grande

maioria está associada à área de pensamento jurídico, ou seja, reforça a ideia de que o tema da justiça restaurativa encontra-se debatido, no plano teórico, com um pensamento normativo da área das ciências jurídicas.

Este fato é ainda mais reforçado quando as pesquisas buscam fundamentar a justiça restaurativa através de teóricos brasileiros, geralmente aparecendo autores como Leonardo Sica, Raffaella Pallamolla, De Vito, Pedro Scuro Neto, entre outros, usualmente referendados nas coletâneas da PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) ou do Ministério da Justiça, primeiras obras a circularem sobre a temática no Brasil em meados de 2005, trabalhos fortemente remetidos à um pensamento jurídico do tema.

3. 2. 2 Objetivos e metodologias nas pesquisas sobre justiça restaurativa

Outros aspectos que levam a resultados diferentes nestas pesquisas que discutem a Justiça Restaurativa dizem respeito aos objetivos de cada estudo, ou seja, as intenções dos pesquisadores em buscar debater tal assunto. Entender tais propósitos permite repensar as tendências dos estudos nesta temática e refletir para novas abordagens e olhares sobre a Justiça Restaurativa. Para elucidar tais objetivos das pesquisas recentes sobre o tema, foi elaborada tabela explicativa, em que se uniram os principais propósitos de cada pesquisa, não necessariamente nas palavras que se seguem, porém mantendo o mesmo sentido proposto pelos autores das pesquisas. Além disto, estabeleceram-se as áreas dos conhecimentos em que estes objetivos foram discutidos, retomando a discussão anterior em que a área contribui para argumentar a Justiça Restaurativa de uma determinada perspectiva.

Tabela 02 – Objetivos das pesquisas em Justiça Restaurativa por áreas do conhecimento (2015-2017)

Objetivos / Área do conhecimento¹⁷	Ciências Jurídicas	Educação	Ciências Sociais	Psicologia	Serviço Social
Analisar a JR ¹⁸ nas Escolas	01	03	01	-	-
Analisar a JR na socioeducação	03	01	01	01	-
Analisar a JR em crimes ambientais	02	-	-	-	-
Analisar a profissionalização em JR	02	-	-	-	01
Analisar a JR como alternativa à punição	02	-	-	-	-
Analisar a Reinserção com a JR	01	-	-	-	-
Analisar a vítima e a democracia na JR	02	-	-	-	-
Analisar o comportamento na JR	-	-	-	01	-
Analisar a JR como educação em DH	01	-	-	-	-
Analisar a implementação da JR	-	-	01	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor.

É possível observar diversos objetivos em que se propõe analisar a Justiça Restaurativa. Alguns objetivos foram mais frequentes, como a intenção de observar a Justiça Restaurativa nas escolas, nos regimes socioeducativos e como uma

¹⁷ A nível explicativo optou-se para incluir o subtítulo Ciências Sociais para as áreas de conhecimento sociologia e ciências sociais, bem como o subtítulo Psicologia, para as áreas psicologia e análise comportamental.

¹⁸ JR: Justiça Restaurativa.

alternativa ao sistema penal punitivo. Ainda que o tema possa ser abordado através do modelo interdisciplinar, uma vez que tais abordagens aparecem em diversas áreas, é possível perceber que as áreas da educação e ciências sociais objetivam olhar a Justiça Restaurativa fora do sistema penal adulto, enquanto as ciências jurídicas intentam em problematizar o assunto na área penal, para diversos tipos de infrações. Todavia, como foi visto anteriormente, isto não modifica a compreensão do conceito de Justiça Restaurativa, pois sua discussão teórica advém maciçamente das ciências jurídicas.

Alguns questionamentos podem ser extraídos destes objetivos de pesquisa, em especial acerca de como foi buscado alcançar tais propósitos e chegar aos resultados estabelecidos. Ou seja, entender de que maneira os pesquisadores possibilitaram encontrar critérios de análise da Justiça Restaurativa nestes diversos territórios e sujeitos eleitos para seus respectivos estudos. Para tanto, faz necessário elaborar outro quadro explicativo, agora com as metodologias propostas por cada pesquisa, conforme a tabela abaixo:

Tabela 03 – Metodologia das pesquisas em Justiça Restaurativa por área do conhecimento (2015-2017)

Metodologia / Área do conhecimento	Ciências Jurídicas	Educação	Ciências Sociais	Psicologia	Serviço Social	Total
Bibliográfica	09	02	-	-	-	11
Documental	01	02	-	-	01	04
Entrevistas/ Questionários	02	02	01	-	02	07
Estudo de caso	-	01	-	01	02	04
Observação	01	01	-	-	01	03
Etnografia	-	-	01	-	-	01

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se que a maioria das pesquisas foram realizadas através do levantamento de pesquisa bibliográfica, com foco no sistema jurídico, buscando aprofundar os apontamentos teóricos da Justiça Restaurativa sem a observação no mundo físico da mesma. Cabe salientar que as considerações da maioria destes estudos resultam de pensamentos positivos acerca dos processos restaurativos, em especial ao confrontar a situação atual da Justiça Retributiva, retratada como ineficaz e desumana. Neste sentido, podemos refletir que em nível teórico a Justiça Restaurativa traça princípios positivos, articulando um contrato social pré-estabelecido com a responsabilização de infrações à suas diretrizes sem, no entanto, retribuir o conflito através da ressignificação da violência, seja com penas de extermínio ou prisões que desvirtuam as condições mínimas para a manutenção dos Direitos Humanos. Percebemos que estes estudos estão de acordo com a clássica conceituação da Justiça Restaurativa em confronto com a Justiça Retributiva, pensamento este inaugurado por Howard Zehr (2008) e já discutido anteriormente.

Todavia, tais pressupostos positivos da Justiça Restaurativa ficam em segundo plano nas demais pesquisas com abordagens metodológicas distintas, em especial nos estudos de caso em que os pesquisadores participaram dos projetos piloto de Justiça Restaurativa, ou nas pesquisas de campo com os profissionais que trabalham no regime socioeducativo, bem como professores e diretores de escolas selecionadas para discutir as práticas restaurativas. Nestas pesquisas, os resultados apontam para direções negativas do processo restaurativo, sobretudo da maneira como foi implementado o processo em algumas regiões brasileiras. Ponto interessante de tais considerações é que o otimismo sobre os efeitos da Justiça Restaurativa não cessam em tais estudos, que advertem para novas abordagens para que não ocorra a reprodução de um sistema tradicional, vertical e punitivo. Ou seja, os autores que analisaram a Justiça Restaurativa no plano material não apresentam um pessimismo ao assunto, apenas concordam que suas aplicações estão imbuídas de métodos equivocados que corroboram para a judicialização do processo restaurativo.

Os resultados negativos apontados nestes trabalhos, destacam-se: a) centralização dos processos restaurativos nas mãos dos facilitadores, o que impossibilita a ação democrática da Justiça Restaurativa; b) pessimismo dos profissionais do sistema jurídico e escolar sobre as práticas restaurativas, que

recebem os cursos de capacitação, mas não aplicam os processos devido a uma cultura punitiva que está arraigada também nos demais participantes do conflito, como a vítima e a comunidade; c) projetos piloto de Justiça Restaurativa direcionada para crimes de menor potencial, corroborando para a articulação das práticas como justiça de mediação ou justiça terapêutica.

Um dos aspectos centrais do processo restaurativo desde as suas primeiras discussões em meados da década de 1970 diz respeito ao carácter democrático de resolução do conflito (SICA, 2006). Entretanto, na maioria destes argumentos iniciais, que são frequentemente revisitados nos estudos atuais, pouco se discute sobre o que se pensa em democracia, ou o que seria de fato este elemento democrático nos processos restaurativos. A falta desta clareza resulta em dificuldades de aplicação, caracteristicamente vinculados à centralização tanto da fala como do delineamento dos resultados dos processos restaurativos nos projetos piloto ora pesquisados no universo de estudos sobre o tema recentemente defendido na academia brasileira. As pesquisas apontam para o enfraquecimento dos projetos piloto devido a um processo restaurativo análogo ao sistema tradicional devido à centralização do poder e manutenção da judicialização de conflitos em instituições socioeducativas ou educacionais, demonstra-se que a teoria da Justiça Restaurativa encontra limites organizacionais nas suas aplicações, cujo foco interdisciplinar não é encontrado – a maioria dos projetos foram criados, facilitados e supervisionados pelos tribunais de justiça, ainda que a maioria dos processos fosse realizada em instituições escolares – e a cadeia vítima/infrator/comunidade não é definitivamente alcançada, pois a concentração do processo nas mãos dos facilitadores não articula os interesses dos envolvidos, que aos poucos perdem a confiança em uma justiça diferente.

Esta centralização dos facilitadores, autorizada apenas para profissionais do Direito em tais projetos, parece fazer parte do mesmo fenômeno encontrado em outras pesquisas, quando se discute o pessimismo dos profissionais das instituições onde foi implementado os projetos piloto. O termo cultura punitiva foi frequentemente utilizado nestes trabalhos, pois consideram que a Justiça Restaurativa tende a quebrar um paradigma e este objetivo encontra possibilidades apenas quando os facilitadores acreditam realmente nesta mudança de posição, em especial acerca de abordagens que fujam dos critérios judiciais de resolução dos conflitos. Tais autores estão dizendo que a cultura punitiva não está nos indivíduos, pois muitos optaram

por serem facilitadores, mas em suas formações acadêmicas e profissionais, que trabalham a Justiça Restaurativa de maneira a responsabilizar o infrator através de uma punição – pagar uma multa, realizar algum serviço comunitário – enquanto para a vítima eles oferecem possibilidades, sem a mesma expressar os danos sofridos e restaurar os laços danificados. As pesquisas consideraram que as práticas restaurativas acabam por corroborar com métodos tradicionais e se restringem cada vez mais a crimes de pequeno potencial, pois atua de maneira mediadora ou terapêutica do conflito, análogo aos juizados especiais de crimes familiares ou juntas de conciliação da justiça do trabalho.

Podemos considerar que houve duas coletas de dados acerca da Justiça Restaurativa no levantamento realizado, independentemente da área do conhecimento: a) revisão de literatura, para aprofundar os apontamentos teóricos do assunto; e b) pesquisas de campo, para observar a relação entre as teorias e o mundo material de articulação do método restaurativo. Em consonância, resultou de apontamentos teóricos positivos quanto aos princípios da Justiça Restaurativa, com otimismo quanto sua implementação, haja vista que os autores apontem que tais práticas podem atender as demandas sociais para resolução de conflitos, sem realizar danos à sociedade e atentados aos Direitos Humanos, diminuindo o contingente carcerário e a violência exponencial nas cidades, tanto entre os próprios indivíduos como advindo do poder policial. Já nas pesquisas de campo, a teoria não foi problematizada. Ocorrem que tais pesquisas coletaram dados que demonstram aplicações da Justiça Restaurativa de maneira limitada, sem a total compreensão de seus pressupostos teóricos nos projetos piloto, encontrando dificuldades para elaborar elementos restaurativos materializados e imersão na sociedade.

Cabe ao próximo subtítulo aprofundar estes resultados de ambas as categorias de pesquisa, expressando traços comuns a partir dos princípios fundamentais para se discutir a Justiça Restaurativa, tanto do ponto de vista teórico como em sua materialização em processos restaurativos.

3. 2. 3 Resultados e considerações das pesquisas sobre justiça restaurativa

As diversas pesquisas que discutiram a Justiça Restaurativa nos anos recentes demonstraram o quão diversificado pode ser pensada tal temática. Em

campos científicos distintos, com objetivos e métodos diferentes, tais estudos apresentaram abordagens por vezes próximas de um conceito próprio de Justiça Restaurativa, porém em diversos casos demonstraram disparidade neste mesmo conceito. Para tanto, deve-se observar um último aspecto para significar este conceito na academia nacional, que são os resultados e considerações de cada pesquisa. Assim, é possível verificar se os posicionamentos iniciais dos trabalhos encontraram alicerce em suas conclusões, observando as posições positivas e/ou negativas da Justiça Restaurativa e entendendo os caminhos para articular este assunto no terreno material da sociedade brasileira.

Inicialmente, apresenta-se um quadro geral de posicionamentos positivos e negativos nas leituras realizadas, haja vista que se pode perceber nas considerações de muitos dos trabalhos tons pessimistas acerca da Justiça Restaurativa, ainda que suas críticas advenham das formas como foi e estão sendo aplicados os processos restaurativos. Devida a tais manifestações, o quadro abaixo relaciona alguns argumentos que defendem a Justiça Restaurativa, quando considerado um método positivo, e os argumentos contrários à sua aplicação atual, se observado resultados ineficazes nas pesquisas.

Quadro 07 – Resultado das pesquisas em Justiça Restaurativa (2015-2017)

Resultados Positivos	Resultados Negativos
A Justiça Restaurativa é uma alternativa para a desjudicialização dos conflitos escolares	Falta articulação com a comunidade e maior incentivo governamental para tornar os círculos restaurativos mais democráticos
Ampliação da relação entre justiça e educação para a consolidação de uma educação cidadã	Justiça Restaurativa reforça o modelo tradicional, uma vez que é aplicada de maneira vertical na socioeducação
A Justiça Restaurativa possibilita formas de resolução não punitivas aos jovens em conflito com a lei	Justiça Restaurativa normativa = Justiça tradicional
A Justiça Restaurativa tem potencial para melhorar o regime socioeducativo	Implementações isoladas, em casos de pequeno porte, apenas formaliza o

	debate e reforça o método punitivo
Uma forma moderna de acesso à justiça	Fortalece o pensamento de Ressocialização
Uma forma humanizada, eficaz e dialogal de justiça	O sistema jurídico brasileiro é tradicionalmente não-democrático, o que impossibilita formas democráticas de justiça
Uma alternativa para crimes de menor potencial (evita o congestionamento jurídico)	Falta a ampliação dos processos restaurativos
Justiça Restaurativa pode mudar os comportamentos (culturais, infracionais, etc.) e pode aplicar o autocontrole	Métodos tradicionais condicionam os facilitadores. Fazem-se necessários cursos de capacitação
Vítima participante	Justiça Restaurativa é defrontada na aplicação pelos profissionais de justiça (que não acreditam na sua efetivação)
É uma filosofia de vida	Aplicações verticalizadas não rompem com o ideal tradicional

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se que houve algumas diferenças nos resultados das pesquisas que versaram sobre o tema da Justiça Restaurativa. Cabe mensurar duas considerações antes de iniciar a análise destes resultados: a) em algumas pesquisas estes resultados apareceram em conjunto, ou seja, os pesquisadores consideraram algumas críticas à justiça restaurativa, porém entendem que há um potencial de aplicação, devendo ser remodelado os projetos de implementação; b) geralmente as revisões de literatura apontam os resultados da Justiça Restaurativa como positivos, enquanto as pesquisas de campo discordam e relacionam alguns aspectos a serem superados para encontrar estes resultados positivos.

Estes resultados demonstram que em nível teórico há possibilidades sobre a Justiça Restaurativa, relacionando sua proposta com aplicabilidades interdisciplinares e transversais, seja na busca de um sistema de justiça democrático, ou na resolução de conflitos sem a necessidade de judicializá-los, como no caso das escolas. No regime socioeducativo, aparece como uma forma de

se garantir aos pressupostos descritos no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente - BRASIL, 2017a) retirando a característica de penalizar e punir os adolescentes infratores. Todavia, quando alguns pesquisadores observam no plano material as implementações da Justiça Restaurativa, encontram discordâncias entre as maneiras como os profissionais pensam e aplicam o método restaurativo. A adoção da justiça restaurativa apenas em crimes de menor potencial legitima uma visão pessimista de seus fundamentos, uma vez que seria inferior aos mecanismos tradicionais de administração dos conflitos.

A sua veiculação quase que restrita ao campo jurídico dificulta sua articulação interdisciplinar, pois acaba se tornando uma proposta jurídica em instituições como a escola, ou o próprio sistema socioeducativo. Em teoria, a intenção da Justiça Restaurativa nestes espaços seria a possibilidade de desjudicializar os conflitos e trata-los de maneira horizontal, o que se torna utópico quando se organiza a Justiça Restaurativa pelas lentes tradicionais do campo jurídico e com a atuação centralizada de profissionais deste campo do conhecimento. Este fato leva a uma concepção abstrata acerca da justiça restaurativa, pois não se rompe com o cenário autoritário do sistema jurídico e dificulta a tendência democrática do processo restaurativo, levando este modelo a se tornar um reproduzidor das estruturas tradicionais tão criticadas pela justiça restaurativa.

3. 3 DESJUDICIALIZAR A JUSTIÇA RESTAURATIVA: FUNDAMENTOS PARA AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS

A exposição demonstrada anteriormente sobre a inconsistência na teoria da Justiça Restaurativa, uma vez que sua fundamentação teórica aponta uma alternativa aos métodos intransigentes de administração dos conflitos, porém no plano material de aplicação alguns pesquisadores percebem uma continuidade destes mesmos métodos tradicionais (retributivos), atribuindo este caso à maneira como esta vem sendo aplicada a Justiça Restaurativa. Um dos aspectos encontrados parece ser a judicialização dos conflitos, que a princípio o processo restaurativo iria combater na busca de tratar as infrações nos microterritórios diretamente com os envolvidos.

Percebe-se que este modelo restaurativo nasce na literatura muito próxima das críticas discursivas ocorridas ao campo jurídico, com foco na tradição foucaultiana de entender as leis, os operadores de justiça e todo o processo jurídico tradicional como uma forma de poder (FOUCAULT, 2005). Para o filósofo francês, este pensamento punitivo e abstrato do mundo jurídico é modelo para o pensamento social, pois é reproduzido nas micro relações cotidianas, em instituições distintas do poder judiciário, como é o caso da fábrica, dos hospitais e das escolas (FOUCAULT, 2014).

Neste sentido, estaria a sociedade envolta de um pensamento retributivo devido à um saber jurídico-científico, dotado de razão e envolto de um poder de dominação social, que prediz o que os indivíduos podem ou não fazer, sem considerar as diferenças culturais existentes, difundindo a ideia de medo e de punição. No campo jurídico, estas fortes críticas cometidas por Foucault (2014) remete a repensar algumas características, sobretudo relacionado ao aprisionamento em massa e na busca de democratizar o sistema penal. Desta maneira a Justiça Restaurativa é observada de modo positivo, uma vez que ela se fundamenta nestes princípios de mudança no pensamento da administração de conflitos.

Entretanto, a Justiça Restaurativa não está rompendo com o itinerário penalizador, e por muitas vezes reforça este cenário, quando aplicada de maneira vertical¹⁹. Sua possibilidade de aplicação em diversas instituições fortalece a judicialização dos conflitos pelo sistema jurídico em situações que possuem autonomia para mediação comunitária, como é o exemplo das escolas. Este cenário é motivado pela restrição teórica à literatura de cunho jurídico que, como observamos anteriormente, domina a tradição conceitual da Justiça Restaurativa. É neste sentido que se defende alterar a etimologia do termo, retirando a palavra Justiça, em decorrência da expressão Práticas Restaurativas²⁰.

¹⁹ No Brasil, ocorreram alguns projetos piloto em meados da década de 2000, em especial nas cidades de Porto Alegre e no Estado de São Paulo. No caso gaúcho, a implementação ocorreu através do programa Justiça Restaurativa para o Século 21, elaborado pelo Juizado Regional da Infância e Juventude de Porto Alegre (RIO GRANDE DO SUL, 2010). Em São Paulo, por sua vez, a justiça restaurativa foi implementada através da parceria entre o poder judiciário e a secretaria de educação, com projetos em São Caetano do Sul, Guarulhos e no bairro Heliópolis da capital paulista (MELO; EDNIR; YAZBEK, 2008; VARELA, 2014).

²⁰ O termo Práticas Restaurativas é comumente utilizado na literatura que aborda a temática da Justiça Restaurativa. No entanto, geralmente utilizam-se as duas expressões como sinônimas, diferentemente do que será abordado nesta pesquisa. Desta maneira, ainda não foi notado autores que trabalhem em uma perspectiva de adotar o uso das Práticas Restaurativas para revisar a Justiça

Esta expressão possibilita ampliar a trajetória do processo restaurativo para além de um método de administração de conflitos, fugindo da confusão entre Justiça Restaurativa e mediação (ZEHR, 2008). Ao considerar que não é possível obter um conceito unitário para o tema, uma vez que os contextos de aplicação serão diferentes e, portanto, as maneiras como serão pensadas as práticas restaurativas também se diferenciarão. No entanto, têm-se algumas características fundamentais que podemos elencar para que de fato possa haver a articulação das práticas restaurativas, entre elas: a) mediação dos conflitos com a participação dos envolvidos (vítima, infrator, comunidade); b) a democracia deve estar presente em todo o processo, garantindo o mesmo espaço de participação a todos os presentes; c) incentivar a cultura da paz; d) horizontalizar as instituições de administração dos conflitos, ou seja, suprimir o itinerário penalizador dos órgãos tradicionais de controle social.

Neste caso, as práticas restaurativas saem da lógica jurídica, podendo ser desenvolvida de maneira interdisciplinar em variadas instituições. Como a presente pesquisa tem como campo de análise a implementação das práticas restaurativas nas instituições escolares, o foco neste momento será explicar alguns dos princípios apresentados anteriormente no caso escolar, de maneira superficial, haja vista que este esclarecimento será abordado com maior ênfase ao final da obra.

No processo restaurativo, a comunidade escolar teria conhecimento direto dos conflitos, compreendendo os fenômenos e possibilitando criar estratégias para uma cultura da paz. Ao criar um processo democrático na comunidade, uma vez que a emergência da participação começaria a ser corriqueira e esta prática se tornaria comum. Por último, a horizontalização na administração dos conflitos corrobora com a também horizontalização no cotidiano escolar, quebrando com lógicas punitivas e no distanciamento entre professores e estudantes, e estudantes e direção escolar, fomentando ainda mais a democracia neste ambiente.

Evidentemente, a transformação teórica e prática da justiça restaurativa não se dão apenas na utilização de um novo termo, Práticas Restaurativas, mas com a compreensão de certos princípios, como a democracia, igualdade e participação, entendendo que são fundamentais no processo, e, se suprimidos, reforçam o itinerário retributivo de administração dos conflitos. No entanto, pensa-se que esta

nova expressão para tratar do assunto possibilita retirar o caráter centralizador e vertical do sistema restaurativo, entendendo que sua teoria e sua prática pode ser realizada por outras áreas do conhecimento e não apenas do ponto de vista normativo, corroborando para uma atitude interdisciplinar de teorizar e materializar suas práticas.

4. JUVENTUDES: CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DOS JOVENS COMO GRUPO SOCIAL

4. 1 REPRESENTAÇÃO DO JOVEM PELO MUNDO ADULTO: CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA SOBRE A JUVENTUDE

A discussão em torno do que se entende por juventude está permeada de categorias e características que nem sempre são aceitas por unanimidade pela literatura que trata do assunto, bem como pelos órgãos oficiais e jurídicos que concebem políticas e ações específicas para esta faixa etária. A princípio, cabe mencionar que estas dificuldades se encontram na diversidade que o grupo juvenil apresenta, ou seja, nas diferenças entre os próprios sujeitos que se enquadram na categoria juventude, como menciona Esteves e Abramovay:

A realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 21).

A palavra que define esta situação é a Heterogeneidade, as singularidades dos diversos grupos juvenis que nos faz entender este grupo social em sua pluralidade, concebendo por *Juventudes* a faixa etária conhecida por juventude. Diferenças estas para além de critérios biofísicos, mas com implicações sociais, que fazem com que jovens da mesma idade tenham uma vida social severamente diferente por múltiplos motivos, implicando em características culturais, sociais e econômicas.

Estes alertas sociológicos, no entanto, ainda são recentes nas aplicações de políticas públicas, uma vez que nos ordenamentos jurídicos e órgãos oficiais prevaleça as concepções de cunho biológico, herança das definições do século passado sobre este grupo social. Como expõe Abramovay (2002), em outro estudo sobre as juventudes, os governos acatam conceitos estipulados por organizações de cunho médico, como por exemplo, a OPS/OMS (Organização Pan-Americana da Saúde da Organização Mundial da Saúde). Documentos como o ECA (Estatuto da

Criança e do Adolescente) são exemplos de ordenamentos jurídicos com definições de jovem e adolescente influenciadas por mecanismos biofísicos, baseada na concepção etária de ordem médica, fundadas em princípios fisiológicos de desenvolvimento cognitivo. Cabe salientar, no entanto, que o próprio ECA, como também o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2017b), reconhece as pluralidades da juventude e sublinham as definições sociológicas na categorização do grupo. Ainda assim, a fundamentação principal está baseada nos critérios biológicos.

Desta maneira, baseado na regulamentação jurídica, sobretudo através do ECA e do Estatuto da Juventude, podemos reconhecer por juventude, grosso modo, os sujeitos com idade entre 15 a 29 anos, estabelecidos como uma fase em que se busca autonomia e transição para a idade adulta. Como o objetivo deste capítulo está voltado para a compreensão das características sociais dos jovens, esta definição etária não se faz central na discussão, percebendo que no imaginário social da população há a possibilidade de uma representação de um adulto com 19 anos, da mesma forma como um jovem com 23, a depender das atividades sociais que cada sujeito esteja realizando na sociedade. Sobre esta situação, Pais (1990) esclarece:

[...] Um adulto é “responsável”, diz-se, porque responde a um conjunto determinado de responsabilidades: de tipo ocupacional (trabalho fixo e remunerado); conjugal ou familiar (encargos com filhos, por exemplo) ou habitacional (despesas de habitação e aprovisionamento). A partir do momento em que vão contraindo estas responsabilidades, os jovens vão adquirindo o estatuto de adultos. (PAIS, 1990, p. 141).

Na literatura sociológica, se percebe duas correntes de análise das juventudes, conforme demonstra Pais (1990). Para a primeira corrente, o autor intitulou por geracional, marcada por análises dos jovens baseados nos critérios de idade, pois “[...] toma como ponto de partida a noção de juventude quando referida a uma *fase de vida*, e enfatiza, por conseguinte, o aspecto unitário da juventude” (PAIS, 1990, p. 152). Esta corrente acaba limitando as características das juventudes de maneira genérica, entendendo a mesma como única e tipificando as situações desiguais dos jovens como algo específico da faixa etária, desconsiderando os contextos socioculturais das juventudes.

Esta corrente marca a concepção de limitar a juventude como um momento de transição à fase adulta, pré-estabelecendo a juventude como imatura e a idade adulta como um modelo de vida. Dayrell (2003) questiona esta situação,

apresentando que esta transitoriedade já se limita nas próprias desigualdades existentes entre as juventudes, considerando que para muitos jovens, o tornar-se adulto é um horizonte distante, dada a condição social. Neste caso, esta corrente geracional encontra um limite analítico, uma vez que explicaria a chegada ao mundo adulto através da idade biológica, ao contrário de Dayrell (2003) que demonstra outros critérios – sociais, econômicos, culturais – para ser, de fato, o “adulto ideal”.

Outra análise sociológica das juventudes abordada por Pais (1990) diz respeito à corrente classista. Segundo o autor, as relações dos jovens são estabelecidas por questões de classes, o que explicaria as condições desiguais entre jovens com a mesma idade biológica.

[...] os trabalhos desenvolvidos na linha desta corrente são, em geral, críticos em relação ao conceito mais vulgar de juventude – isto é, quando aparece associada a uma “fase de vida” – e acabam mesmo por ser críticos em relação a qualquer conceito de juventude, já que, mesmo entendida como *categoria*, acabaria por ser denominada por “*relações de classe*”. De acordo com esta corrente, a transição dos jovens para a vida adulta encontrar-se ia sempre pautada por mecanismos de reprodução classista, não apenas ao nível da divisão sexual do trabalho, mas também a outros níveis. (PAIS, 1990, p. 157).

No entanto, podem-se questionar as diferenças culturais dos jovens de uma mesma classe, haja vista que esta corrente encontra argumentos analíticos apenas na consideração das diferentes classes sociais. Pais (1990) problematiza, por exemplo, as diferenças estéticas e seus significados dado por jovens que se encontram em uma mesma classe. Para o autor, neste caso as diferenças estão para além dos critérios de produção e reprodução da estrutura social e sua divisão de classes, pois os jovens demonstram suas subjetividades e diferenças apresentando culturas diferentes, contendo critérios políticos, gerando capacidade de resistência e firmando espaços de relações das juventudes.

Dentre tais diferenças e complexidades na análise das juventudes, se percebe uma primeira indagação baseada na representação jovem pelo adulto: a responsabilidade. Neste caso, um jovem que obtenha trabalho ou filhos se encontra no mundo adulto, enquanto outro que seja solteiro e em fase de formação estudantil é representado como jovem propriamente dito, independentemente da idade de ambos. Verifica-se, portanto, que embora a idade seja uma categoria importante para definir a juventude, existem outras instituições sociais que interferem no imaginário social entre o mundo jovem e o mundo adulto.

É neste sentido que as contribuições de Bourdieu (2004) são bem-vindas nesta discussão. Para o sociólogo, existe certa disputa entre os dois mundos – jovem e adulto – acarretando na imposição de tarefas atribuídas a um mundo em decorrência do outro. Assim, cita o autor que “[...] as classificações por idade (mas também por sexo ou, evidentemente, por classe) equivalem sempre a impor limites e a produzir uma *ordem* à qual cada um se deve ater, na qual cada um deve manter-se no seu lugar” (BOURDIEU, 2004, p. 152).

Trata-se de construções sociais, discursos, instituições e dispositivos em uma articulação de Poder entre as faixas etárias, estipulando tarefas de jovem e tarefas de adultos. São as implicações destas relações que nos interessa, em perceber os motivos, características e definições de juventudes na sociedade brasileira. Por estas Implicações podemos citar a marginalização, “adultização”, situações de vulnerabilidade, entre outras ocasiões, que fazem com que este capítulo busque compreender tais definições e relações juvenis.

Como foi observado anteriormente, Pais (1990) expôs que os adultos definem por jovem aqueles que não possuem ou não necessitam ter Responsabilidades. Da mesma forma, perante o ECA e o Estatuto da Juventude, percebe que um dos atributos da juventude é a autonomia. Assim, pode-se entender que a representação de juventude está baseada na categorização do jovem como menor intelectualmente, na busca por alcançar esta maturidade e, desta forma, alcançar o mundo adulto que, por sua vez, é representado pelo discernimento, pela instituição do saber. É daí que vem o termo Menor, para além da menoridade etária, em uma característica de menor perante a racionalidade adulta, como explica Sergio Adorno:

O termo “menor, de larga utilização no senso comum, na imprensa e mesmo na pesquisa científica, tem uma origem pouco nobre. Cunhado, no Brasil, pela medicina legal e reconhecido pelo direito público para dividir a população entre responsáveis e irresponsáveis, segundo o critério do discernimento moral e do desenvolvimento psicológico, seu emprego generalizou-se para designar um tipo específico de criança, aquela procedente das classes populares, em situação de miséria absoluta [...] cuja existência social e pessoal é reduzida à condição de menoridade. (ADORNO, 1991, p. 183-184).

Ainda que nas esferas jurídicas atuais tenha-se suprimido este termo *Menor*, sua utilização e fundamentação por longa data interferem e mantêm os resquícios históricos no plano real da sociedade. É neste sentido que Abramovay (2002) discute o estereótipo juvenil, baseado em uma representação do mundo adulto

sobre os jovens. Noções como irresponsável, delinquente, baderneiro são alguns dos adjetivos usados para representar a juventude pelos adultos. Tais estereótipos são percebidos no cotidiano, ao ser vigiado constantemente por determinadas instituições devido uma (pré)definição de desordeiros, desde as vigilâncias na escola, até as perseguições policiais.

A inferioridade ao modelo adulto parece ser a questão chave nesta representação de juventude, uma espécie de submissão às características e hierarquias impostas naquilo que se representa por adulto. Portanto, esta diferenciação entre Jovem e Adulto apontada por Pierre Bordieu (2004) situa-se em uma disputa de poderes e imposição de traços culturais, neste caso, ações de “adultização” da juventude.

Como elaborado anteriormente, a ideia de conceber a idade juvenil como uma fase de transição ao mundo adulto aponta para uma situação de moldar constantemente estes jovens para o itinerário futuro, e assim seguem as instituições específicas das juventudes, como por exemplo, a escola. O termo “Formar Jovens” na realidade tem como significado “Formar Adultos”, aquele adulto modelo conforme a sociedade “civilizada”. O termo civilização, neste caso, cabe ser inserido nesta discussão entre Jovem e Adulto. Isto porque, grosso modo, a distinção entre Civilização e Barbárie parece característica e próxima das distinções entre faixas etárias. Da mesma forma como Elias (1994) expõe a caracterização do termo Civilização conforme hábitos e relações de grupos em decorrência de outros, em uma situação de superioridade dos primeiros sobre os segundos, no caso etário parece ocorrer o mesmo, enquanto o adulto seria o Civilizado, o jovem seria o bárbaro.

Esta questão fica evidente na vigilância constante dos aparelhos de segurança sobre os jovens, observados como marginais e freqüentemente com atitudes suspeitas. Analisando os relatos dos jovens de uma capital brasileira, Miriam Abramovay (2002) aponta a seguinte situação: “O fato de serem jovens, somado à classe social, faz com que pareçam suspeitos, culpados de algo que ninguém sabe explicar claramente. Dizem-se vigiados, mal atendidos nos estabelecimentos comerciais” (p. 42). Percebe-se, no entanto, que há outras características que corroboram para esta representação de inferioridade e vigilância, como a classe social, elementos culturais, dentre outros que manifestam a distinção

de tratamento entre os próprios jovens. Ainda assim a juventude parece ser representada de maneira negativa, como expõe novamente a autora:

No que diz respeito à juventude, de maneira mais específica, a construção social em torno dela é, via de regra, carregada de significados negativos, prevalecendo o rótulo de *geradora de problemas*, cujos desdobramentos e conseqüências se fazem sentir tanto em seu cotidiano quanto na sua relação com as diversas instituições sociais de que participa, tais como a família, a escola, etc. (ESTEVES, ABRAMOVAY, 2007, p. 28).

Por outro lado, deve-se apresentar outra questão interessante ao debate. Ainda que esta representação da população jovem seja caracterizada pela delimitação de uma racionalidade inferior, costumes e ações indisciplinadas, no que tange ao padrão estético é o modelo jovem que prevalece. O padrão de beleza, vestuário e saúde geralmente é remetido a uma representação de juventude, como lembra novamente Esteves e Abramovay (2007). As autoras, problematizando a questão do consumismo nas sociedades contemporâneas e suas conseqüências nos corpos dos sujeitos, mencionam a interferência da caracterização da juventude e da importância deste grupo nas relações de nossas sociedades, em que consideram que a própria invenção da juventude como um grupo social possui méritos nesta posição estética e, por isso, a juventude ser uma construção do século XX.

[...] em nossos dias, os signos atribuídos à juventude tendem a se constituir numa estética cujo espectro engloba, dentre diversos outros aspectos, artefatos e costumes relacionados ao corpo, à indumentária e ao comportamento. A retificação desse ideal estético – que nas sociedades de consumo se apresenta como paradigma de tudo o que é desejável – viabiliza a comercialização de vários dos atributos associados à juventude na forma de mercadorias, intervindo no mercado do desejo como veículo de distinção e de legitimidade. (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 24-25).

Percebe-se a dualidade na representação desta juventude. Ora é caracterizada por desordeira e inferior no aspecto racional, enquanto também é objeto de saúde, diversão e beleza. Desta maneira, todo mundo quer ser jovem, no aspecto estético, mas também precisam ser adultos, no âmbito dos comportamentos e da racionalidade. Logo, a situação das juventudes parece ser clara: meros objetos de desejo, sujeitos utilizáveis pela indústria estética e pelos desejos carnis obscuras do mundo adulto. São calados, apenas usados e possuem sua participação limitada, uma vez que não pertencem à escala racional do mundo adulto, mundo este situado na posição de verdade e poder. Se existe uma luta entre

as gerações e as faixas etárias, conforme estipulou Bourdieu (2004) parece estar claro quem está no comando da luta e na posição de vencedor e dominação entre tais grupos etários.

4. 2 REPRESENTAÇÕES JUVENIS DE MUNDO: OS JOVENS E SEUS SIGNIFICADOS SOCIAIS

No tópico anterior foi discutida a situação das juventudes baseada na literatura que debate o assunto, em especial no que tange à representação do jovem pelo mundo social, sobretudo pelos adultos. A situação de marginalização, dominação e desejo estético ficou evidente no que se trata a esta representação, demonstrando como tais caracterizações refletem nas políticas e nas relações cotidianas sobre estes jovens.

No entanto, cabe a este momento reconhecer as representações que os próprios jovens atribuem a si e aos demais, entendendo que a homogeneidade das juventudes é um equívoco e, assim, faz-se necessário debater e discutir suas singularidades. Além disso, reconhecer suas representações auxilia na caracterização deste grupo, quando cruzado com os significados dos demais grupos etários sobre eles. As representações do mundo pelos jovens também parece ser necessária nesta discussão, uma vez que se entendem estes como atores sociais e, portanto, agente de interferência nas relações sociais.

Para tal caracterização foi realizada pesquisa de campo na cidade de Curitiba, através da técnica de grupo focal diretamente com os jovens. Estes, por sua vez, foram selecionados da seguinte maneira: a) região de Curitiba que possua elevados índices de violência (caracterizado por homicídios) e menor renda *per capita*; b) jovens matriculados em colégios desta região com menores notas do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Este recorte foi selecionado devido à temática da dissertação, pois busca entender os conflitos e possibilitar estratégias de diminuição destas ocorrências, somado aos sujeitos objetos da pesquisa, os jovens residentes de periferias urbanas.

Como resultado deste recorte, foram selecionados dois colégios da região sul da cidade, localização em que os dados demonstraram ter a maior taxa de homicídios e menores rendas *per capita* em relação ao restante da capital. Quanto aos grupos focais, foram realizados 04 encontros com grupos de jovens distintos –

séries, idades e turnos diferentes – através de escolha às cegas pela direção dos colégios e pelos pesquisadores. Para maior facilidade de explicação, o leitor encontrará os grupos nomeados da seguinte maneira: grupo focal A-1 (colégio A, grupo 01); grupo focal A-2 (colégio A, grupo 02); grupo focal B-1 (colégio B, grupo 01) e grupo focal B-2 (colégio B, grupo 02).

Cabe salientar algumas diferenças entre os contextos sociais de cada grupo, já angariando subsídios para tratar este grupo no plural (Juventudes) já no subtítulo da seção. Os grupos A-1 e A-2, pertencentes ao Colégio A, foram realizados em turnos diferentes. O Grupo A-1 constituiu-se de jovens matriculados no período noturno, muitos com histórico de reprovações, com a maioria em situação empregatícia ativa. O Grupo A-2, por sua vez, foi constituído por jovens matriculados no período da manhã, em que a maioria não realizava atividades empregatícias, com poucos históricos de reprovações. Cabe mencionar que o grupo A-1 demonstrou maior participação durante a realização do grupo focal, com maiores empolgações e falas em tons de denúncia, tanto de situações do colégio, como de demais instituições públicas existentes na comunidade.

Já no Colégio B, ambos os grupos foram realizados no período da manhã, haja vista que esta instituição não possui aulas no período noturno. As diferenças mais latentes entre os grupos estiveram relacionada ao ano letivo. Enquanto o grupo B-1 foi composto por estudantes do 9º ano, o grupo B-2 foi constituído por alunos do 1º ano do Ensino Médio. No que tange à participação, o grupo B-1 esteve mais presente nas discussões e, da mesma forma como o grupo A-1, realizou suas falas em tom de denúncia e insatisfação com a realidade social.

Os grupos focais foram realizados em salas com acesso apenas aos jovens e aos pesquisadores, sem qualquer interferência dos funcionários e/ou direção dos colégios, no intuito de possibilitar aos jovens se expressarem com maior autenticidade. Por fim, cabe mencionar que as questões norteadoras dos grupos focais se basearam na representação e significados dos conceitos de família, educação, escola, trabalho, direitos, participação e violência.

4. 2. 1 Perfil familiar das juventudes

A concepção de família foi o aspecto inicial dos grupos focais. Questões como “O que você entende por família”, “Quem compõe sua família” e “Como se relaciona

com a família” foram o norte da discussão dos grupos na busca de entender as características familiares dos jovens e como os mesmos sentem a participação destes componentes em seu cotidiano. A distribuição das falas dos jovens da escola A, em síntese, ficou da seguinte maneira:

Tabela 04: Onde mora e constituição familiar – Escola A – 2018

GRUPO 01	GRUPO 02
Sítio Cercado. Moro com meus pais, 04 irmãos, 03 não são de sangue	Bairro Novo, mãe e irmã, dois irmãos
Sítio Cercado, mãe e pai, e 02 irmãos	Sítio Cercado, mãe e irmã.
Xaxim, minha mãe e meu padrasto e meu filho. Tenho 04 irmãos	Sítio Cercado, pai, mãe e dois irmãos
Sítio Cercado, pai e mãe, 02 irmãs	Moro no Sítio Cercado, moro com minha vó. Possuo três irmãos
Sítio Cercado, com meu pai e 03 irmãos	Sítio Cercado, com meus 03 irmãos
Moro com meus pais e meu irmão mais novo. Pra mim, família é quem mora junto	Sítio Cercado, mãe, vô, vó, 2 irmãos
Sítio Cercado, minha mãe e 02 irmãos	Sítio Cercado, com minha mãe e possuo 3 irmãos mas somente um mora comigo
Sítio Cercado, “Osternack”, com meus 05 irmãos	Alto Boqueirão, pai e mãe, 1 irmã
Sítio Cercado, moro com minha mãe e meus irmãos	Sítio Cercado, meus pais e irmão
Em um apartamento no sítio cercado, com minhas irmãs e meu padrasto e mãe	No bairro, com meus pais, eu não tenho irmãos
Eu moro no alto boqueirão com minha irmã, tenho 3 irmãos	Sítio Cercado, moro com minha mãe e irmão, mas possuo 3 irmãos
	Sítio Cercado, mãe e vó, 4 irmãos
	Sítio Cercado, meus pais, 1 irmão

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 05: Como se relaciona com a família – Escola A - 2018

GRUPO 01	GRUPO 02
-----------------	-----------------

Depende...	Relativamente bem, porém não tenho relação com meu pai
Muito bem ou Bem [8] ²¹	Tenho um relacionamento muito bom com a minha família
Mais ou menos, não somos muito unidos	Muito Bem ou Bem [11]
Meio Mal	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na escola A, o grupo 01 demonstrou ter como membro familiar de maior importância a mãe, relacionando com o cuidar e dominar o ambiente em que residem. A presença das avós e avôs ficou evidente, em que na maioria dos casos residem na mesma casa. Com uma média de 03 irmãos, os jovens relacionam por família aqueles membros que estão mais próximos de suas vidas, mesmo que não residam juntos, “[...] *Bem eu acho as pessoas que eu gosto uma família*”²².

Esta proximidade está relacionada ao afeto que estes membros demonstram aos jovens, a participação em suas vidas e suas necessidades. Muitas vezes, o residir junto pode ser o ingrediente principal para alguns, como enaltece uma jovem: “[...] *minha família é aqueles que estão no mesmo teto que eu, e está sempre por perto*”²³, sem ser uma regra geral. Percebe-se, no entanto, que estar por perto, seja na mesma casa ou não, diz respeito ao princípio de família destes jovens.

A presença paternal ficou menos evidente, na maioria dos casos não aparece. Em alguns casos é substituída por um padrasto, mas em geral a mãe possui presença unilateral, sendo a primeira a ser pensada quando questionados sobre a concepção familiar. Do ponto de vista do relacionamento familiar, os jovens mencionaram que gostam de suas famílias e que convivem bem, ainda que discussões e conflitos sejam normais no relacionamento. Isso pode demonstrar que os conflitos são comuns em toda relação humana, um fato social na perspectiva de Durkheim (2007).

Nesta mesma escola, o grupo 02 demonstrou algumas convergências e outras divergências na concepção de família e no agrupamento dos familiares. A

²¹ A nível explicativo, algumas das tabelas a seguir estarão com uma numeração dentro de colchetes após uma frase. A numeração se refere à repetição da mesma frase por vários jovens. Foi utilizada esta maneira para evitar repetições cansativas ao leitor.

²² Jovem, A-1.

²³ Ibid.

média de irmãos aumentou uma vez que a maioria possui mais de 04. Neste grupo a presença paternal fica mais evidente, sendo os principais membros familiares a mãe e o pai/padrasto. Os avós, por sua vez, não participam deste ramo familiar central, estando a concepção de família bem arraigada no sentido de residir na mesma casa, “[...] *família é quem mora junto*”²⁴. Há uma certa contradição quando questionados acerca dos irmãos, haja vista que a maioria dos irmãos não residem com os jovens, mas ainda assim consideram como família. A justificativa parece estar relacionada ao tempo em que este membro familiar residiu na mesma casa, criando um laço afetivo mais forte e, assim, pertencente ao núcleo central da família destes jovens. Outro aspecto interessante diz respeito ao relacionamento familiar, aparecendo por vezes pontos negativos deste relacionamento, “[...] *mais ou menos, não somos muito unidos*”²⁵. Aqui percebe-se que a uma boa relação não está relacionada aos conflitos, que parecem ser normais e construtivos, mas na união dos membros e nas práticas de se ajudar quando os demais precisam, ou seja, uma questão de alteridade²⁶.

Já nos grupos 01 e 02 da Escola B ocorreram outras distinções, mas com várias convergências acerca das concepções apresentadas pelos jovens da escola A, conforme tabelas abaixo.

Tabela 06: Onde mora e constituição familiar – Escola B – 2018

GRUPO 01	GRUPO 02
Xaxim, pais e 01 irmão	Xaxim, pais e minha irmã
Xaxim, meus pais e minha irmã. Tenho 04 irmãos	Xaxim, com meus pais, e irmãos, tenho 02 irmãos
Xaxim, minha mãe. Tenho 05 irmãos	Xaxim, com minha mãe, avó e 01 irmão
Xaxim, mãe, pai, 01 irmã e avós (parte de pai).	Xaxim, com minha mãe e 04 irmãos

²⁴ Jovem, A-2.

²⁵ Ibid.

²⁶ Hilton Japiassú e Danilo Marcondes (2006) concebem alteridade pela afirmação das diferenças. Da mesma maneira, Rodrigo Alvarenga (2015) entende ser a alteridade um elemento central na manutenção dos direitos humanos, pois, segundo o autor, a alteridade possibilita o encontro do eu com o outro de maneira pacífica no intuito de somar as relações para uma harmonia social.

Xaxim, com minha mãe, vó, vô e tio. Não tenho irmãos	Xaxim, com meus pais e 03 irmãos
Boqueirão, moro com dois irmãos, pai e madrasta	Xaxim, com minha mãe, tia e prima
Alto Boqueirão, pai e mãe, 01 irmão	Xaxim, com minha mãe e padrasto. Não tenho irmãos
Xaxim, com os pais. Nenhum irmão	Xaxim, pais e irmãos, 05 irmãos
Xaxim, com meus pais e 03 irmãos	Xaxim. Meu pai, minha mãe e minha irmã. Eu tenho 02 irmãos e um cachorro
Xaxim, com os pais. Tenho 04 irmãos	Xaxim, com meus pais e 02 irmãos
Pinheirinho, meus pais (mãe e pai) e minha irmã	Xaxim, meus pais, 01 irmão e avós
Xaxim, com meus pais, irmãos e avós. Tenho 04 irmãos	
Pinheirinho, mãe e pai, 01 irmão	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 07: Como se relaciona com a família – Escola B - 2018

GRUPO 01	GRUPO 02
Relativamente bem, porém nem sempre	Muito bem, mas não falo com meu pai
Normal, as vezes tem as brigas mas é algo familiar.	Relacionamento ótimo
Bem, mas sempre tem algumas “brigas” bem tranquilas	Muito bem, temos diálogo, saímos e nos reunimos
Muito Bem ou Bem [17]	Muito Bem ou Bem [8]
Bem, com alguns desacordos às vezes, é normal	Me relaciono muito bem, mas as vezes saem brigas
Muito bem, mas temos as brigas	Bem, mas há desavenças
Bem, mas todo dia eu brigo com meus irmãos	Com a minha mãe bem, com meu pai ruim
Bem, às vezes tem uns conflitos	Me relaciono bem na maioria das vezes

Muito bem, há brigas, mas também tem muito amor e união	Bem, sabemos cooperar uns com os outros
Bem, mas as vezes eu me sinto meio distante	
Muito bem, brigo com minha irmã	
Muito bem, brigamos as vezes mas é normal	

Fonte: Elaborado pelo autor.

No grupo 01, novamente a presença da família como pai, mãe e irmãos, em que algumas vezes a figura do pai ou da mãe pode ser substituída por padrasto ou madrasta, respectivamente. Neste grupo, diferentemente dos jovens do segundo grupo da escola A, a presença da avó e/ou do avô é mais presente, seja os que residem juntos ou não. Neste caso, os jovens relacionam família com os membros próximos afetivamente, ou que convivem corriqueiramente, não sendo necessário residir na mesma casa. Todavia, esta questão de estar por perto para suprir as necessidades, demonstrar apoio e ajuda quando necessário parece ser o valor principal daquilo que eles entendem por família, o que pode explicar um relacionamento ruim justificado pela falta de união, ou seja, pelo principal aspecto que significa família para estes jovens. Neste aspecto de relacionamento, os jovens reforçaram a situação de que conflitos são comuns nas relações sociais, se tornando mais comum ante uma situação afetiva mais forte. Uma jovem explica, “[...] *normal, as vezes tem as brigas mas é algo familiar*”²⁷, e outra menciona, “[...] *muito bem, há brigas, mas também tem muito amor e união*”²⁸. Isso remete novamente à situação de que as brigas são comuns, fazem parte da construção dos relacionamentos e por isso não danificam as relações se tratadas de maneira a restaurar o respeito entre os membros. Isto porque a união, a alteridade, são os principais valores de uma família para estes jovens, o ato de se ajudar, participar do cotidiano é indispensável para uma concepção familiar. Desta maneira, quando tem esta alteridade estabelecida, os conflitos seriam contornados e restaurados para solidificar ainda mais esta alteridade baseada no afeto familiar.

²⁷ Jovem, B-1.

²⁸ Ibid.

Por último, o segundo grupo de jovens da escola B apresentou configurações familiares distintas entre si. Alguns percebem como família a ideia tradicional de pai, mãe e irmãos, sendo que outros representam família apenas com a mãe e/ou tios e avós. Novamente, se restringem à configurar família aqueles que convivem no mesmo ambiente, poucas vezes mencionando por membro familiar os parentes que não residem junto. No que tange aos irmãos, este grupo pareceu ter um número menor, com uma média de 01 a 02 irmãos na sua configuração. O que mais chama a atenção nestes jovens diz respeito à questão do relacionamento, que retorna para a ideia de alteridade entre os membros do que eles entendem por família, excluindo deste núcleo familiar aqueles que são parentes, mas não participam ou não realizam esta alteridade fundamental. Neste grupo, isso pôde ficar evidente em dois jovens, questionados sobre o relacionamento familiar. Um participante menciona que se relaciona “[...] *muito bem, mas não falo com meu pai*”²⁹, enquanto outro jovem menciona que se relaciona “[...] *com minha mãe bem, com meu pai ruim*”³⁰. Estes casos demonstram que a distancia de determinados sujeitos familiares, relacionado à falta de participação e prática desta alteridade resulta em certo afastamento do jovem em considerar aquele sujeito como membro familiar de fato, neste caso coincidindo em ser o membro paternal este sujeito excluído.

Com estas representações acerca do que os jovens entendem por família e como se relacionam, podem-se redigir algumas considerações na busca de entender o que é família para estas juventudes. Percebeu-se que família não é uma configuração restrita ao caráter biológico de linhagem, podendo se estender para outras configurações, uma vez que o valor principal da concepção de família para esta juventude foi a alteridade, a presença em apoiar nas suas necessidades e no convívio harmonioso do cotidiano. Ainda assim, a questão de residir junto parece fundamental para que estabeleça estes critérios, haja vista este fator ser de extrema relevância para estar presente nas dificuldades cotidianas. Assim, pode-se dizer que existe certa intensidade dos membros familiares, que é possível delinear em 03 “graus”, não necessariamente homogêneos ou uma regra absoluta. O primeiro grau seria aqueles que veem em mente logo que questionados sobre quais são os membro de sua família, que em geral são aqueles que convivem na mesma residência, em que e os mais citados foram a mãe, pai, irmãos e em alguns casos

²⁹ Jovem, B-2.

³⁰ Ibid.

avós, podendo ser apenas um ou todos estes entes, desde que residam conjuntamente. Já para um segundo grau, pode-se mencionar aqueles entes que residem nas proximidades e/ou possuem presença ao menos uma vez na semana com o jovem, geralmente são avós, mas também tios e em alguns casos o pai ou irmãos que não residem na mesma residência. Por último, há um terceiro grau, que configura sujeitos mais distantes do cotidiano, mas que os jovens apreciam e consideram um afeto familiar.

Estes graus de afeto contribuem para a discussão do papel da mãe na constituição familiar. Conforme Dayrel (2003), a mãe se torna o principal membro familiar, referência na estruturação da família, autoridade máxima através de fundamentos dos valores familiares e consolidação do carinho. Neste caso, os dados obtidos na pesquisa de campo demonstraram esta situação, uma vez que a primeira figura que se sobressaiu ao questionar sua configuração familiar foi a mãe, dado este critério de autoridade e referência nos valores.

Outra característica interessante diz respeito aos conflitos, que parecem ser cotidianos, fatos que para eles é comum à todas as famílias. Como um fato social, na perspectiva durkheimiana, estes conflitos fazem parte das relações humanas e são parte da construção da alteridade, valor supremo para os jovens considerarem uma família. Assim, problematiza-se uma representação dada pelo mundo adulto sobre o jovem de que este está em fase de distanciamento das relações familiares, motivando conflitos e transformando o ambiente em uma espécie de crise (DAYREL, 2003). Os dados aqui apresentados fortalecem os questionamentos do autor, em que podemos estabelecer que os jovens não estão em crise com a instituição familiar, uma vez que percebem os conflitos mas entendem serem estes comuns e que podem ser resolvidos de maneira pacífica ante a relação amorosa estabelecida no ambiente.

Desta maneira, cabe entendermos que se conflitos familiares são comuns, demais desacordos nas relações com a sociedade também o são, e, assim, nas relações públicas também se deve haver o entendimento de que são conflitos construtivos e devem ser reconciliados de maneira a não excluir nenhum membro ou criar um desconforto ainda maior, como parece ocorrer nestas relações privadas.

4. 2. 2 Representação da escola e da educação

A concepção de escola e educação foram outros questionamentos realizados na dinâmica dos grupos focais. As problemáticas centrais foram: O que significa estudar? O que você pensa sobre a escola? Qual a contribuição dela para seu projeto de vida? Por que os jovens abandonam a escola?

Novamente, houve divergências entre as representações, com alguns aspectos em comum. Cabe ao presente tópico identificar estas diferentes concepções e compreendê-las à luz do contexto de cada grupo de jovens pesquisados, além de entender nos aspectos comuns das representações a concepção juvenil sobre os termos questionados.

Tabela 08: O que significa Estudar? – Escola A - 2018

GRUPO 01	GRUPO 02
É conhecimento	Ter um futuro melhor
Conhecimento	Estar em busca de um futuro melhor
Estudar significa aprender para sai vida futura	Se preparar para o futuro diante...
Futuro	Futuro melhor
Alcançar um objetivo	Pra nós ter um futuro melhor
Preparar o futuro	Significa ter um futuro melhor, aprender coisas novas e ter uma profissão boa
Garantir um futuro	Construir um futuro melhor
Aprender, preparar o futuro	Estudar acho que é um preparo para fazer uma faculdade mais tarde. Eu acho muito importante estudar
Se preparar para o futuro	Um lugar melhor para um futuro melhor. Conseguir se socializar com as pessoas. E se direcionar na vida
Ter um futuro melhor	Aprender a viver e conviver com as pessoas
	Ter um futuro melhor
	Ter a base em que um futuro próximo teremos que ter opiniões em base da compreensão da vida escolar, além de nos abrir portas futuramente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No grupo A-1 a representação sobre a educação foi majoritariamente a preparação para um futuro, “[...] *ter um futuro melhor*”³¹. Da mesma maneira foi representada a escola, “[...] *te prepara para um futuro melhor*”³², ou seja, materializa esta capacitação para esta guinada social no futuro. Este fato demonstra a situação insalubre do presente desses jovens, uma vez que almejam por um futuro diferente. Neste caso, parece que o direito à educação se torna um dos poucos instrumentos para se alcançar tal objetivo. O próprio Estado brasileiro parece reconhecer esta importância da educação e da escola para garantir demais direitos aos jovens. Em estudo oficial realizado pela secretaria nacional da juventude em (BRASIL, 2014), o governo brasileiro cita que:

[...] é o ingresso e a estadia na escola, o “passe” que abre a possibilidade de acesso às demais instituições que garantem a experimentação e o uso da condição juvenil. Neste sentido, a escola é, para o exercício da moratória social, a instituição de referência, não só porque a partir dela estabelecem-se as redes, mais ou menos formais a partir das quais as demais instituições são acessadas, mas também porque a escola acaba fornecendo o modelo a partir do qual o tratamento dos jovens se desenha. (BRASIL, 2014, p. 28-29).

Aqui se demonstra a importância da diplomação, praticamente um requisito básico para a emergência da vida adulta através da conquista de um trabalho, fato este que os jovens representam como modelo de “adulto”, como será visto mais a frente ao longo da exposição dos grupos focais. Neste sentido da aquisição de títulos escolares encontra-se o questionamento acerca da desigualdade, tornando a escola uma instituição controversa: cabe a ela a esperança de combater a desigualdade estrutural destes jovens, ao mesmo tempo em que ela própria enaltece e determina a condição de desigualdade no futuro próximo destas juventudes, haja vista selecionar os jovens “promissores” através de uma concorrência entre as juventudes. Esta situação, debatida por Dubet e outros (2012) ao analisarem diversas sociedades ao redor do globo, possui diversas características, desde a ordem econômica até as questões culturais, passando por estratégias de políticas educacionais e sociais.

Algumas atitudes, de acordo com os autores, trabalham por reforçar as desigualdades já existentes na sociedade, como o fato do sistema educativo estar

³¹ Jovem, A-1.

³² Ibid.

permeado por seletividades ao longo do processo educativo, ao selecionar profissões, áreas de conhecimento e níveis de educação desde o início da idade escolar dos jovens. Outra característica que transforma a escola em uma instituição que enaltece as desigualdades sociais diz respeito à valorização de títulos, expressos em testes seletivos e em requisitos mínimos para vagas de emprego. Nos países que buscam especializações cada vez mais restritas e específicas, os autores encontraram elevados níveis de desigualdades sociais.

Por outro lado, os mesmos pesquisadores observaram que há nações que tendem a atenuar as desigualdades sociais através de políticas educacionais, mesmo naqueles países em que o valor do diploma está relacionado a altos cargos empregatícios. Neste caso, estratégias em trabalhar a inclusão daqueles sujeitos que evadiram do sistema educativo, bem como facilitar aos jovens historicamente segregados o acesso em universidades soam como políticas de combate à desigualdade estrutural através de políticas educacionais. A questão que Dubet e os demais pesquisadores (2012) deixam para o debate está relacionado aos objetivos do funcionamento da escola, pois ela pode ao mesmo tempo alimentar a desigualdade social, como também pode combatê-la, a depender das estratégias e dos princípios que a alicerçam.

Voltando para as representações dos grupos focais, percebe-se que tais significados estão situados em uma esfera abstrata, bem como o questionamento realizado, em que se pensa educação e escola do ponto de vista macro-social, sem adentrar nas situações cotidianas destes jovens. Assim, se problematizou os efeitos e contribuições que a educação e a escola tem e teve em suas vidas, bem como os motivos pelos quais muitos jovens evadem da escola. Neste momento, as devolutivas dos jovens foram em tom pessimista, “[...] *depende, as vezes sim as vezes não*”³³, percebendo que o ato de comparecer à escola não está materializando este “futuro melhor” que tanto almejam. Percebem neste ponto que apenas a educação é frágil neste projeto de vida, necessitando de outras demandas sociais, como por exemplo, “[...] *ajudar os jovens nas escolas com mais jovem aprendiz*”³⁴.

Na falta de outros acessos às políticas sociais, os jovens consideram que estudar é fundamental, a única maneira de tentar uma ascensão social. No entanto, percebem que as dificuldades são muitas, e na maioria das vezes as enfrentam

³³ Jovem, op. cit.

³⁴ Ibid.

sozinhos, motivando a evasão escolar. Para eles, há várias explicações extra-escolares, como “[...] *trabalho, filhos [...] drogas*”³⁵, e outras causadas pela própria organização institucional, “[...] *por que é cansativo*”³⁶ e causa certo estigma aqueles que reprovaram ou não se adaptaram ao modelo escolar, “[...] *porque acham que porque estão alguns anos atrasados não conseguem terminar os estudos*”³⁷.

Já no grupo A-2, realizado na mesma escola com jovens do período matutino, as representações tiveram algumas distinções. A percepção de que o objetivo principal da educação e do ato de estudar continua sendo obter um futuro melhor, demonstrando novamente a situação de insalubridade dos jovens moradores desta região. Todavia, neste grupo também tiveram outras reverberações, de maneira secundária, mas que demonstra significados diferentes para a prática educativa além do funcionalismo de garantir ascensão material. “[...] *significa ter um futuro melhor, aprender coisas novas e ter uma boa profissão*”³⁸, “[...] *um futuro melhor. Conseguir se socializar com as pessoas. E se direcionar para a vida*”³⁹. Percebe-se que os jovens consideram a educação como aquisição de conhecimentos para a vida em sociedade, baseados na interação que estão imersos. Ainda assim, a principal característica da educação estaria voltada para a obtenção de uma boa profissão, para garantir este futuro promissor, novamente estabelecendo o valor que a diplomação escolar tem na cultura brasileira.

Tabela 09: Representações da Escola – Escola A - 2018

GRUPO 01	GRUPO 02
Representa tudo para mim, pois é dali que sai meu futuro	O lugar onde passamos a maioria do tempo
Representa muito para mim, ajuda no meu aprendizado	Muito mais do que apenas lugar de estudo
Aprender e ajudar no meu aprendizado	Representa um lugar de aprendizagem e aonde você faz novas amizades
Aprendizado	Um centro de conhecimento
Estudos, futuro, educação	Uma questão positiva, mas também negativa pelos professores

³⁵ Jovem, op. Cit.

³⁶ Ibid.

³⁷ Ibid..

³⁸ Jovem, A-2.

³⁹ Ibid.

Ajuda meu aprendizado	Um lugar que nós vai para aprender e ter conhecimento
Um futuro bom	Algo que pode me ensinar a fazer coisas melhores
Te prepara para um futuro melhor	
Uma fase preparatória para o futuro	

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que tange a escola, eles também concebem novos significados, como “[...] *representa um lugar de aprendizagem e aonde você faz novas amizades*”⁴⁰, demonstrando que a escola não é apenas lugar de aquisição de conhecimentos científicos, mas também de socialização e interação, devido à ser “[...] *o lugar onde passamos a maioria do tempo*”⁴¹, uma instituição presente no desenvolvimento destes jovens. Questionados se a escola contribui para esta ascensão social, as respostas foram em tom pessimista, ainda que a considere a única alternativa para tal objetivo. Para eles, a escola prepara apenas o básico, “[...] *a contribuição é que te dê uma base para o mercado de trabalho*”⁴², sendo que esta preparação é fracionada por uma visão de classe, quando um jovem menciona “[...] *a educação que temos não é para ser gerente, diretor, mas para trabalhar normal*”⁴³, ou seja, percebem que a escola ensina para trabalhos inferiores à de outras classes e regiões da cidade.

Quando problematizada a questão da evasão, mencionam: “[...] *porque alguns precisam trabalhar mais cedo*”⁴⁴, “[...] *vários motivos, mas os principais porque muitas pessoas precisam trabalhar para ajudar em casa e não tem tempo de estudar*”⁴⁵, ou “[...] *por vários motivos. Exemplo: alguém brigar com você, e você não quiser vim para o colégio*”⁴⁶. Novamente a questão do trabalho parece ser central nos motivos da evasão, manifestando a situação de que muitos jovens da região param de freqüentar a escola para trabalhar, provavelmente de maneira informal, visto a situação insalubre de suas famílias. Outro motivo interessante foi a questão de conflitos na própria escola, provavelmente *bullying*, que leva à evasão por falta de

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Ibid.

⁴² Jovem, op. cit.

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Ibid.

resolução desses conflitos, um afastamento dos jovens devido à suas singularidades.

Os jovens da escola A, portanto, ainda que apresentem algumas diferenças entre os turnos, visto que o grupo focal 01 são alunos do noturno enquanto o grupo focal 02 foram alunos da manhã, demonstraram que convivem em um ambiente insalubre, visto negativamente por eles, haja vista que percebem na educação a possibilidade de um futuro melhor. Todavia, são representações abstratas e idealizadas, pois se percebe que quando se trata da contribuição que esta educação e/ou escola tem em suas vidas, os jovens remetem a uma educação frágil, pouco atrativa, cansativa e própria de sua classe, ou seja, longe de prepará-los para profissões de cargos gerenciais. Além disso, as situações insalubres no exterior da escola fazem com que tenham outras dificuldades em freqüentara escola, sobretudo a necessidade de trabalhar e ter pouco tempo para estudar. Por outro lado, a própria escola parece não conhecer esta realidade dos alunos, uma vez que os jovens citam o estranhamento da instituição para aqueles que não conseguiram se adequar totalmente, demonstrando a dificuldade de manejar as subjetividades das juventudes.

Estas informações relatadas pelos jovens demonstram as práticas escolares em ampliar as desigualdades já existentes na sociedade, discutidas anteriormente com Dubet (2012). Tais jovens, permeados por situações de insalubridade e que necessitam trabalhar, não conseguem acompanhar a escola da maneira como esta se apresenta, e, devido a isto, sofrem e muitos evadem, ampliando a desigualdade já existente em seus cotidianos. As subjetividades dos jovens, grupo heterogêneo, não parecem ser levadas em consideração pela escola, que pensa os mesmos como um grupo homogêneo. Assim, aqueles que não se enquadram nos modelos estabelecidos de maneira soberana pela escola, são automaticamente afastados e tem seu futuro decretado pela falta de uma titulação válida, consequentemente agravando da desigualdade social que os acomete.

Na segunda Escola, os grupos B-1 e B-2 foram realizados no período matutino, uma vez que o colégio não possui aulas no período noturno. No entanto, mesmo com contextos e cotidianos próximos, houve diferenças nos significados sobre estudar e sobre a escola, conforme demonstra as tabelas a seguir.

Tabela 10: O que significa Estudar? – Escola B - 2018

GRUPO 01	GRUPO 02
Ter mais conhecimento sobre as coisas, para garantir o futuro Construir meu futuro	Estudar é um fato positivo, chato mas necessário Se preparar para o futuro
Garantir uma vida boa	Buscar conhecimento
Garantir um aprimoramento da minha educação	Adquirir conhecimento, algo bom mas tedioso
Garantir um futuro longe das drogas	Ter um futuro bom
Significa aprimorar meus conhecimentos, aprender coisas novas	Ter um futuro para se dar bem na vida
Buscar conhecimento e sabedoria, aprender coisas novas, educação Garantir o meu futuro	Adquirir conhecimentos úteis para o futuro Aprender, aprender não só teoria, mas também a viver em cidadania
Buscar aprender coisas novas	Ter um futuro
Ajuda para a gente ter uma boa profissão e uma boa vida	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 11: Representações da Escola – Escola B - 2018

GRUPO 01	GRUPO 02
Um lugar onde posso garantir o futuro de aprendizado Um espaço bom para melhorar	Um lugar em que as pessoas estão sujeitas a se “padronizar” Um local onde nos esforçamos para aprender.
Um lugar legal	É obrigatório e necessário
Lugar onde posso aprender a cada dia e encontrar os meus amigos	Um lugar bom, positivo, porém deveriam ser mudadas algumas coisas
Um lugar legal, um lugar para estudar, um lugar que gosto de estar e estudar Uma fonte de conhecimentos	Um lugar para me preparar para o futuro Um lugar para adquirir novas amizades e conhecimento
Se preparar para o mundo lá fora	
Novos conhecimentos e um bom futuro	Uma segunda casa, um segundo local para aprender para complementar a família
O lugar que irá me preparar intelectualmente para o futuro	Uma coisa metódica

Um lugar onde eu consigo conhecer
gente nova e conseguir me desenvolver

Fonte: Elaborado pelo autor.

No primeiro grupo, o ato de estudar foi reconhecido novamente por ter um futuro melhor, “[...] *ter um emprego promissor, um emprego bom e me divertir*”⁴⁷. Este jovem pensa que a estudar lhe oferece um futuro através das capacidades de encontrar um emprego de qualidade, mas também percebe que estudar é divertido. Uma jovem menciona que “[...] *ajuda para a gente ter uma boa profissão e uma vida boa*”⁴⁸, enquanto um jovem menciona “[...] *garantir um futuro longe das drogas*”⁴⁹. Fica perceptível que encontrar uma profissão de qualidade é o principal atributo do ato de estudar, mecanismo este que tende a possibilitar o futuro promissor imaginado pelos jovens. Por outro lado, estudar parece ser, também, construir cidadania e esclarecimento, uma vez que afasta os sujeitos de praticar atos visto como maléficos, como o caso das drogas.

No que tange a representação da escola, por sua vez, os significados foram relacionados à materialização deste ato de estudar, mencionando que a escola possibilita aos jovens “[...] *se preparar para o mundo lá fora*”⁵⁰, ou seja, para o mundo adulto. Todavia, este grupo conseguiu fugir da abstração desta escola “ideal”, e conseguiram relacionar com seu cotidiano, representando a escola do ponto de vista da prática, para além da idealização da mesma. Assim, surgiram representações como: “[...] *lugar onde posso aprender a cada dia e encontrar meus amigos*”⁵¹, “[...] *uma coisa chata e boa ao mesmo tempo*”⁵² e “[...] *um campo de guerra entre alunos e professores*”⁵³. Assim, percebem-se significados que não recaíram no funcionalismo da instituição escolar, mas em relações cotidianas, como no fato de ser provavelmente um dos locais de maior interação entre os jovens, além de consistir em conflitos entre os alunos e os professores, conflitos que podem ser de caráter ético ou institucional, fundados na autoridade dos funcionários.

Retornando à questão da preparação para um futuro melhor, baseado na aquisição de um bom trabalho, fator representado pelas juventudes como objetivo da

⁴⁷ Jovem, B-1.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Jovem, op. cit.

⁵¹ Ibid.

⁵² Ibid.

⁵³ Ibid.

escola e do ato de estudar, o questionamento acerca da contribuição da escola em seu projeto de vida foi relevante para tentar traduzir a visão que os jovens possuem deste futuro que imerge em seus olhos. Parece que os jovens percebem que a escola que freqüentam não está os preparando para estes trabalhos de qualidade que mencionaram antes. Acredita-se que este trabalho idealizado seria relacionado a cargos gerenciais, baseados na diplomação universitária. Neste caso, a escola estaria agindo de maneira ineficaz para alcançar este objetivo, como menciona uma jovem, “[...] *uma pequena base para a faculdade*”⁵⁴. Outro jovem, por sua vez, menciona em tom pessimista, “[...] *nenhuma, pois a educação que os políticos nos dão é uma merda, sem interesse, sem investimento, sem valorização, aprendemos apenas o básico sem uma expansão do conhecimento como trabalho e gerência*”⁵⁵. Da mesma maneira outro jovem diz que “[...] *elas passam o mínimo de conhecimento para um emprego básico/mínimo*”⁵⁶. Estas representações consolidam a visão de que a escola prepara apenas para empregos subalternos, de maneira frágil e limitada para o acesso universitário.

Esta situação realça os argumentos de Althusser (1983) ao consolidar a escola como aparelho ideológico do Estado. Cabe lembrar que para este autor, o Estado representa a hegemonia da classe dominante, elite, sobre as classes populares, o operariado. Em uma clara dicotomia entre a superestrutura e infraestrutura, Althusser (1983) reflete que a ideologia imposta pelo Estado perpassa os interesses desta elite, o que consolida uma escola específica para o proletariado, com uma função de reforçar sua função social de classe através da divisão social do trabalho, ou seja, atividades no ramo operacional. Ainda que um tanto ortodoxo na teoria marxista, não levando em consideração aspectos culturais de cada sociedade, é interessante refletir como os argumentos de Althusser (1983) parecem vivos em certos relatos dos jovens, sobretudo quando os próprios reconhecem que sua preparação escolar está imbuída de encaminhá-los para trabalhos de cargo operacional, determinado pela sua classe social.

Retomando novamente a discussão de uma escola que corrobora para a consolidação das desigualdades pré-existentes atreladas à discussão da ideologia em Althusser (1983), nestas últimas declarações obtidas no grupo focal pode-se

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Ibid.

perceber que as políticas e estratégias escolares são selecionadas através das classes sociais que as frequentam. Ou seja, segundo os jovens da escola B, para a juventude de classes sociais favorecidas, a educação que recebem está atrelada a aquisição de conhecimentos e competências para exercer cargos de gerência no mercado de trabalho; já para os jovens de classes subalternas, a educação que recebem está atrelada às competências para trabalharem em empregos de sujeição, geralmente manuais, de operação ou prestação de serviços. Desta maneira, a escola estaria longe de ser uma instituição de combate às desigualdades; pelo contrário, estaria alimentando e reforçando as desigualdades entre as classes sociais, estabelecendo desde o início da vida destes jovens aqueles que irão gerenciar e aqueles que irão operar, conforme expôs Dubet (2012).

Todavia, os jovens acreditam ser a escola uma das poucas maneiras de vislumbrarem um horizonte melhor, mesmo com as limitações demonstradas por eles. Quando questionados sobre os motivos de alguns jovens evadirem, mencionam a questão das drogas, “[...] *por drogas e falta de determinação dos pais e da escola*”⁵⁷, mas também pela questão do trabalho, “[...] *as vezes porque querem e outras porque são obrigados a trabalhar mais cedo para ajudar no sustento da família*”⁵⁸. Outro motivo interessante vem de uma jovem, que menciona que os jovens evadem da escola “[...] *porque eles acham mais fácil entrar para a vida do crime que não precisa de estudo*”⁵⁹. Situações estas que demonstram outras possibilidades na vida dos jovens, como a questão do trabalho informal e do crime, que podem ser mais atrativas que a escola devido ao caráter menos autoritário representado pela instituição escolar. Entretanto, os jovens percebem com maus olhos a evasão escolar, entendendo que a única maneira de encontrar um futuro promissor está na preparação da escola na atribuição do conhecimento.

O segundo grupo da escola B também relacionou o ato de estudar com a questão do futuro, “[...] *ter um futuro para se dar bem na vida*”⁶⁰, bem como no processo de aprendizagem, “[...] *adquirir conhecimento, algo bom mas tedioso*”⁶¹. Percebem que estudar é angariar conhecimento que, por sua vez, será indispensável para obter o futuro promissor. Uma vez que foi considerado que

⁵⁷ Jovem, op. cit.

⁵⁸ Jovem, op. cit.

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ Jovem, B-2.

⁶¹ Ibid.

estudar é algo positivo, porém pouco atraente, cabe entender o que eles representam por escola, para compreender os motivos destes significados. Neste caso, a escola foi representada como algo negativo, autoritária e que limita a expressão das singularidades. Uma jovem representa a escola como “[...] *um lugar em que as pessoas estão sujeitas a se ‘padronizar’*”⁶², enquanto outra menciona ser “[...] *uma obrigação necessária*”⁶³. Percebe-se que a escola entende as juventudes como um grupo homogêneo, sem levar em consideração as particularidades de cada jovem. Esta situação é intensificada quando questionados sobre os motivos de evasão da juventude, em que um jovem menciona, “[...] *talvez sejam excluídos socialmente, por serem diferentes*”⁶⁴, da mesma maneira pensa uma jovem, “[...] *porque não se enxergam pertencentes à ela*”⁶⁵. Diferentemente dos grupos de jovens anteriores, estes não acreditam que a questão do trabalho ou das drogas seja os fatores principais da evasão escolar. Para eles, o principal motivo para isso está na própria escola, no seu intento de padronizar os estudantes e não permitir as expressões de suas singularidades. Ao gerar uma falta de identidade com determinados sujeitos, estes tendem a evadir, por não alcançarem um pertencimento com a instituição. Ainda assim, percebem ser necessário participar da escola, “[...] *porque sem ela não passarei de ano nem no vestibular*”⁶⁶, ou porque “[...] *ela ajuda a chegar perto do meu sonho*”⁶⁷.

Os jovens do colégio B, portanto, representaram uma escola que tende a contribuir com conhecimentos básicos para suas vidas, conhecimentos estes que pouco quebra com uma lógica classista em que eles já se encontram, ou seja, acreditam que a escola não está preparando para cargos gerenciais. Ainda assim, entendem ser o único espaço para alcançar um futuro promissor, além de afastar do mundo do crime ou das drogas, visto por eles como malefícios sociais. Todavia, percebem também que a própria escola pode afastar os jovens da prática de estudar, uma vez que não reconhece as singularidades das juventudes e acaba por distanciar estes sujeitos diferentes, encaminhando os mesmos para trabalhos insalubres, ou seja, um futuro pessimista.

⁶² Ibid.

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Ibid.

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Jovem, op. cit.

⁶⁷ Ibid.

Pode-se considerar, ainda, que os jovens, tanto do colégio A como do colégio B, entendem ser o ato de estudar e participar da escola a única maneira de melhorar suas vidas, reconhecendo que convivem em situações insalubres no presente. Encontram diversas dificuldades para participar dos estudos, seja extra-escolar com a questão da prática de trabalhar informalmente para ajudar na situação familiar como dificuldades no interior das próprias escolas, relacionados aos conflitos existentes entre eles e os funcionários, bem como na falta de possuir uma identidade, haja vista suas singularidades serem obscurecidas pela instituição. A escola é, para os jovens, uma instituição necessária para a juventude, obrigatória e um local onde todos os jovens devem estar presentes, na busca de alcançar o mundo adulto em um contexto mais favorável ao cotidiano atual de suas vidas.

4. 2. 3 Trabalho como símbolo de um futuro próspero

O tema do trabalho esteve permeado nas conversas que os jovens realizaram nos grupos focais. Foi perceptível que para muitos o ato de estudar e o propósito de existir a escola está relacionado à preparação empregatícia no limiar da idade adulta. No entanto, pode-se observar também que muitos trabalham ou já trabalharam, outros estão à procura de um emprego. Esta situação é vista por alguns como motivo para evasão escolar, e geralmente tida como negativa, pois consideram que estes trabalhos atrapalham sua formação, além de serem subempregos, geralmente de maneira informal.

Questionados sobre o que entendem sobre trabalho, se realizam alguma atividade laboral no momento e qual a profissão ideal para o seu futuro, os jovens demonstraram algumas representações interessantes, que modifica perante o contexto de cada grupo pesquisado.

Tabela 12: Significado de Trabalho pelos jovens – Escola A - 2018

GRUPO 01	GRUPO 02
Trabalho é um retorno do que você faz, seja doméstico ou fora de casa	Uma fonte de sustento
Significa fazer um certo horário de trabalho e receber um salário	Eu acho que meu trabalho tem que ser algo que eu goste

Significa fazer um bom trabalho e receber um salário	Significa começar sua vida social, sua marca na sociedade
Trabalhar significa ter algo para fazer e se sustentar	Fazer algo que goste
Dedicação e futuro	Algo para você aprender coisas
Responsabilidade	Responsabilidades
Tudo que envolva algo que te dê muito trabalho	Sobrevivência e aprendizado
Ser responsável	Ganhar dinheiro
Uma coisa digna	Ganhar seu próprio dinheiro, ganhar experiência

Fonte: Elaborado pelo autor.

No primeiro grupo da escola A, os jovens consideram por trabalho toda a atividade que seja realizada fora do âmbito do lazer, ou seja, toda ação que requeira tempo e não seja realizado por diversão, “[...] *tudo que envolva algo e que te dê muito trabalho (que não é lazer)*”⁶⁸. Este caso é demonstrado por muitos devido aos trabalhos domésticos próprios, ou seja, afazeres para a própria família, sem remuneração, que os jovens consideram ser trabalho, “[...] *trabalho é um retorno do que você faz, seja doméstico ou fora de casa*”⁶⁹. Ainda assim, a ideia de receber algo em troca pelo esforço está diretamente relacionada à representação de trabalho, seja um salário “[...] *trabalhar significa ter algo para fazer e se sustentar*”⁷⁰.

Algo relevante neste grupo de jovens foi a noção desagradável do ato de trabalhar. Ainda que os jovens considerem ser necessária a prática laboral, eles reconhecem que a atividade é cansativa e por isto clamam pela certificação através da escola, pois pensam que há trabalhos mais agradáveis para aqueles que possuem diplomação. Esta noção negativa do trabalho pode estar relacionada ao cotidiano destes jovens, uma vez que a grande maioria trabalha ou já trabalhou, geralmente em trabalhos informais. Uma jovem, questionada se trabalha, mencionou que: “[...] *sim, de babá e salgadeira*”⁷¹, enquanto outra declarou que “[...] *no momento sou babá, mas já trabalhei de caixa e repositora em um mercado*”⁷².

Percebe-se que muitos jovens já exercem funções empregatícias. Este fato remonta para uma realidade nacional, em que muitos jovens trabalham, já

⁶⁸ Jovem, A-1.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Ibid.

⁷² Ibid.

trabalharam ou estão à procura de emprego. No estudo intitulado Agenda Juventude Brasil (BRASIL, 2013), o governo brasileiro verificou que 75% da população jovem estão nesta situação, divididos da seguinte maneira ante as faixas etárias: 15-17 anos, 22%; 18-24 anos, 54% e 25-29, 72%. O relatório aponta para as dificuldades que estes grupos encontram para entrar no mercado de trabalho. Marcado por empregos informais e baixa escolaridade, estes jovens encabeçam os índices de desemprego. Normalmente, segundo o relatório, estes jovens que iniciam no mercado de trabalho cedo (15-17 anos) são os mesmos que se encontram desempregados a partir dos 18 anos, pois sua recente atividade laboral ocasionou baixa escolaridade e um conseqüente futuro informal no meio empregatício. O relatório aponta como um dos motivos desta situação insalubre alguns fatores que geram a desigualdade social no limiar das juventudes, comentando que:

Dentre os jovens que trabalham, já trabalharam ou estão procurando emprego (75%), a situação de ocupação em que estão ou já estiveram é fortemente marcada por sua classe social, sua cor e também o sexo. Dentro de cada uma dessas perspectivas vemos a diferença com que não só o acesso, mas sobretudo a qualidade da inserção no mercado de trabalho está marcada. (BRASIL, 2013, p. 51).

A tabela a seguir, adaptada deste mesmo relatório, facilita a exposição desta situação de trabalhos insalubres ocasionados por uma desigualdade social estrutural provocada ainda no início da fase juvenil:

Tabela 13 – Perfil dos jovens quanto o trabalho formal e informal (%)

Trabalho/Perfil	Homem	Mulher	Branco	Negro	Estrato Baixo	Estrato Médio	Estrato Alto
Formal	49	35	49	39	22	49	65
Informal	26	22	19	27	32	23	16
Outros	03	02	02	02	04	01	02

Fonte: (Adaptado de Brasil, 2013, p. 51).

Percebe-se claramente que três situações corroboram para a situação de informalidade: o gênero, a cor e, sobretudo, o estrato social. Assim, é notável que entre os próprios grupos das juventudes há discrepâncias entre algumas situações, sendo necessário observar outras características que incidem na vulnerabilidade

social de determinados grupos juvenis. Este relatório oficial conclui que o grande desafio a ser enfrentado pelo governo diz respeito à informalidade que acalenta os empregos para as juventudes. Uma situação que acaba por ocasionar a evasão escolar de muitos, além de colocá-los em posições insalubres, como apontados pela OIT (Organização Internacional do Trabalho):

[...] O trabalho em condições de informalidade amplia a vulnerabilidade social, uma vez que esses indivíduos estão excluídos dos seus direitos trabalhistas como repouso semanal remunerado, contribuição para a seguridade pessoal, licença gestante e paternidade, direito e requerimento do seguro-desemprego e compensação financeira no caso de demissão sem justa causa. (OIT, 2015, p. 04).

Dentre os motivos para a entrada dos jovens em um mercado insalubre como este, o relatório aponta a questão econômica como a principal interferência na vida destes jovens que, quando questionados sobre os aspectos mais importantes para a aquisição de um emprego, 64% citaram o salário, enquanto apenas 34% apontaram possuir carteira assinada.

Este contexto demonstra que os jovens estão imersos em diversas atividades e reconhecem a necessidade de obter ganhos para ajudar seus familiares, corroborando para um ambiente insalubre. Outra questão está relacionada a serem jovens matriculados no ensino regular noturno, optado pela maioria devido à necessidade de trabalharem durante o dia. No entanto, questionam a posição do colégio em aplicar atividades extensas sem considerar este contexto trabalhador dos jovens, o que leva a aumentar a evasão de seus colegas. Quanto à idealização do trabalho, pensam em profissões muito distintas das que realizam, geralmente relacionadas a cargos que necessitem de formação universitária, o que faz com que alguns enxerguem com tom pessimista a possibilidade de alcançar este sonho, “[...] *eu pretendo ser pediatra mas a faculdade é muito cara*”⁷³. Encontra-se, portanto, uma contradição na condição social destes jovens: planejam um “futuro melhor”, mas vislumbram com pessimismo este futuro, haja vista não acreditarem na possibilidade de concorrer às vagas universitárias, além de estarem imersos em funções trabalhistas subalternas no presente de suas vidas.

O segundo grupo focal realizado nesta mesma escola, porém no turno matutino, apresentou representações mais abstratas do trabalho, relacionando a profissão com o término de suas formações escolares. Para estes jovens, trabalhar

⁷³ Jovem, op. cit.

*“[...] significa uma independência financeira e muita aprendizagem, experiência”*⁷⁴, ou *“[...] significa começar sua vida social, sua marca na sociedade”*⁷⁵. Percebe-se que estes jovens entendem que o ato de trabalhar está distante de seus cotidianos, uma vez que a maioria não considera realizar alguma atividade laboral. Relacionam o trabalho com a liberdade de receber e administrar dinheiro, e por isto acreditam que trabalhar é independência ou “iniciar a vida”, de fato alcançando a idade adulta. Começa-se a entender que trabalhar é um quesito para se alcançar a vida adulta e, assim, pode-se arriscar a mencionar que os jovens do grupo anterior são mais “adultos” que deste grupo, ainda que possuam a mesma faixa de idade biológica.

Outra informação relevante advindo deste grupo diz respeito à visão agradável do trabalho, relacionando a necessidade de trabalhar - haja vista ser um requisito da idade adulta - com o prazer de realizar uma atividade agradável, como menciona uma jovem *“[...] fazer aquilo que gosta como forma de ganhar dinheiro”*⁷⁶. Novamente relacionam o trabalho ou profissão que planejam obter com formações universitárias, porém não apresentam grande pessimismo quanto a isto, ainda que considerem que a escola não contribui muito para alcançar este objetivo.

Tabela 14: Significado de Trabalho pelos jovens – Escola B - 2018

GRUPO 01	GRUPO 02
Qualquer coisa que faça com que você desenvolva comprometimento, responsabilidade e esforço	Tudo o que ocupa sem tempo
Com mais de 06 meses significa uma boa fonte de renda e profissional	Não só trabalho com carteira, mas trabalho também em casa existe sim e muitas pessoas não vê
Um trabalho esforçado com uma recompensa no final	O futuro
O trabalho é muito importante porque você está ganhando com dignidade	Tudo que traz lucro
Algo importante, pois ele vai te sustentar	Uma forma de ganhar lucro
Lugar onde trabalhamos para comprar sustento e muitas outras coisas	Algo que exige esforço e dá resultado
Lugar onde tiramos nosso sustento	Quando você exerce ou dedica um pouco do seu tempo a algo em troca de outra coisa

⁷⁴ Jovem, A-2.

⁷⁵ Ibid.

⁷⁶ Jovem, op. cit.

Uma fonte de renda, algo que te agrada	Um meio de melhorar a vida
Poder comprar o que eu quero, ajudar em casa com contas e sair com amigos e família	Realizar uma atividade remunerada.
Lugar onde você se esforça todos os dias para ganhar seu dinheiro	Poder pagar nossas próprias coisas sem depender de alguma outra pessoa

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na escola B, ambos os grupos relacionaram trabalho com idade adulta, ou seja, algo indispensável para significar um adulto típico. Outros símbolos desta faixa etária no que tange ao trabalho parecem ser a independência e a autonomia, que são conquistados com a garantia de um trabalho, “[...] *um modo de você ganhar seu próprio dinheiro e não depender mais do dinheiro dos pais*”⁷⁷, “[...] *poder pagar nossas próprias coisas sem depender de alguma outra pessoa*”⁷⁸. Interessante entender que trabalhar não é apenas ganhar um salário, mas também os meios como se conquista estes ganhos. Um jovem menciona que “[...] *o trabalho é muito importante porque você está ganhando com dignidade*”⁷⁹. Ou seja, receber dinheiro em atividades consideradas maléficas não é entendido por estes jovens como trabalhar, como por exemplo, atividades criminosas, pois os jovens não consideram digno receber dinheiro através de infrações sociais. No que tange ao ideal de emprego que eles pretendem ter, também relacionam com profissões que necessitam de formação universitária, demonstrando a interferência que a escola tem na vida simbólica e possivelmente prática destes jovens.

4. 2. 4 As violências e suas representações

O cotidiano de violência foi um tema que pareceu comum aos jovens, independentemente da escola ou grupo focal. Há diversas causas para esta situação, desde o recorte sociológico da pesquisa de campo, que selecionou escolas localizadas em regiões com maior número de homicídios na cidade, até as representações do que se pensa por violência, que apresentou significados diferentes.

⁷⁷ Jovem, B-1.

⁷⁸ Jovem, B-2.

⁷⁹ Jovem, B-1.

Tabela 15: O que é violência para o jovem? – Escola A - 2018

GRUPO 01	GRUPO 02
Tudo aquilo que magoa uma pessoa	Tanto violência verbal quanto física
É machucar seu oponente	Você agredir fisicamente ou verbalmente uma pessoa
Briga	
Violência pra mim é fazer algo mau pra você	Todo tipo de agressão, ofensas
Brigas de porrada	Violência é uma coisa muito grave porque quem recebe essa violência <i>bullying</i> , racismo, entre outras ela pode ficar com depressão e pensar em se matar
Uma intimidação moral	São agredir de qualquer tipo
Briga	Existe violência verbal, física, por eletrônicos, etc
Agredir as pessoas com palavras ou batendo	Não é apenas física, mas sim a violência que destrói a pessoa por fora e por dentro
Agressão	Tanto verbal quanto física ou virtual
Violência verbal, bater nas pessoas, <i>bullying</i>	Há vários tipos, mas geralmente é tudo que abala o estado emocional.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 16: Presença da violência na escola – Escola A – 2018

GRUPO 01	GRUPO 02
Sim, várias vezes	Muitas vezes verbal
Brigas	- Como em toda outra, acho que não deveria mas infelizmente não conseguimos fazer nada.
Sim, diversas vezes	Bem cotidiano, na maioria das vezes verbal
Briga	Verbal
Através de xingamentos e atas. Sim, muitas tanto verbais quanto física	Ofensas
Atas e poder dos professores em cima da gente. Sim, varias violências	É cotidiano sempre tem tanto física como verbal
	Sim, muitas vezes por parte dos professores, mas também muito mais pelos alunos

Sim, bem comum só não é resolvido o problema

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na escola A, o grupo noturno, A-1, representou o termo violência pelas suas causas e/ou atos materiais aos sujeitos em seu redor. Longe de uma concepção de crime estabelecido em lei, ou tipologias e graus, mencionaram que violência é “[...] *tudo aquilo que magoa uma pessoa*”⁸⁰, ou “[...] *é fazer algo mau para você*”⁸¹. Percebe-se que os jovens consideram por violências as relações sociais que são danificadas pelas ações que ultrapassam a liberdade ou o bem-estar do outro, em uma clara quebra de alteridade entre os indivíduos. Neste caso, parece não ser muito importante a forma como isso acontece, “[...] *violência verbal, bater nas pessoas (física), bullying*”⁸², pois o principal está no dano causado aos sujeitos sociais.

Quando questionados com que frequência e como percebem a violência na escola, seus significados voltam sobretudo para uma violência institucional, uma vez que, para eles, a violência escolar se materializa “[...] *através de xingamentos e atas*”⁸³, “[...] *atas e poder dos professores em cima da gente*”⁸⁴, ou ainda “[...] *brigas por causa de bullying*”⁸⁵. Os jovens percebem violência como algo ambíguo e abstrato, que pode se materializar de diversas maneiras – fisicamente, verbalmente e institucionalmente – mas que tem uma característica em comum: danificar as relações entre os sujeitos sociais. Além disso, nesta relação de violência há uma desigualdade entre os envolvidos, sujeitos “mais fortes” que outros, e é neste aspecto que se presencia a gravidade do ato violento. Por isso os jovens acusam a instituição e o poder de dominação envolto na mesma como o principal gerador de violência na escola, uma vez que a instituição e seus profissionais estão em uma situação de vantagem sobre os eles, estudantes.

Este posicionamento dos jovens pode ser traduzido naquilo que Bourdieu (2001) denomina por Poder Simbólico. Ou seja, um poder instituído historicamente para determinados povos ou estratos sociais em uma posição de dominação. O

⁸⁰ Jovem, A-1.

⁸¹ Ibid.

⁸² Ibid.

⁸³ Ibid.

⁸⁴ Ibid.

⁸⁵ Ibid.

sociólogo cita, por exemplo, profissionais especializados, como médicos e professores, ou operadores da justiça, como juízes e policiais. Estes sujeitos possuem uma posição de dominação através do caráter racional, uma vez que detém o conhecimento científico, elevado na modernidade como o símbolo da razão e, assim, elemento de dominação. De maneira invisível, este poder simbólico acaba por se tornar em alguns casos uma violência simbólica, no ao de impor costumes e normas aos outros. Quando se verifica que um dos significados apontados pelos jovens acerca da violência é a violação de suas vontades e de seus posicionamentos, percebe-se que a violência simbólica é constante nos seus cotidianos, sobretudo pelas instituições – em especial a escola e a polícia – mas também pelos operadores destas instituições, somando o poder de adulto e do discurso especializado.

Ainda nesta escola, o grupo A-2 apresentou significados bastante diferentes da concepção de violência. Para estes, violência está relacionado ao atentado de um sujeito sobre o outro, contra a vontade daquele que foi ofendido. Assim, percebem várias formas de violência “[...] *violência não é só física, mas verbal, eletrônica*”⁸⁶. A gravidade da questão está também ligada aos eventos decorrentes da ação, como pensa uma jovem: “[...] *violência é uma coisa muito grave porque quem recebe essa violência, bullying, racismo, entre outras, ela pode ficar com depressão e pensar em se matar*”⁸⁷. Percebe-se que a violência enquanto ação apresenta seu malefício nas seqüelas que deixa nos envolvidos, quebrando as relações de harmonia social pré-existentes.

Ao comentarem como observam estas violências no cotidiano escolar, remetem principalmente aos casos de violência verbal e *bullying*, diferentemente do grupo anterior que remetia à violência institucional da escola. Segundo os jovens, a violência é “[...] *bem cotidiana, na maioria das vezes verbal*”⁸⁸, ou ainda “[...] *o que mais tem na minha escola é violência verbal*”⁸⁹. Esta situação não deixa de lado outras formas de violência, como “[...] *já vi várias brigas no colégio*”⁹⁰, e “[...] *Sim, muitas vezes por parte dos professores, mas também muito mais pelos alunos*”⁹¹. Neste caso, percebe-se que a violência toma diversos rumos e intensidades, desde

⁸⁶ Jovem, A-2.

⁸⁷ Jovem, op. cit.

⁸⁸ Ibid.

⁸⁹ Ibid.

⁹⁰ Ibid.

⁹¹ Ibid.

a veia institucional, mas principalmente nas relações entre os alunos, sobretudo na forma de *bullying* e de maneira verbal, que parece ser perceptível aos alunos, porém invisível aos olhos da instituição, na visão dos jovens.

Tabela 17: O que é violência para o jovem? – Escola B - 2018

GRUPO 01	GRUPO 02
Tudo aquilo que magoa uma pessoa	Pode ser sexual, pode ser psicológica, mental, tanto faz se é contra sua vontade é algum tipo de violência
É machucar seu oponente	A violência eu acho que é uma falta de educação
Física, verbal, sexual, institucional	Algo que fere alguém de muitas maneiras
Bater nos coleguinhas	É quando alguém agride alguém, não só fisicamente, mas também com palavras, atos. Algo que fere alguém
Socar ou espancar os colegas	
Qualquer ato que machuque alguém, física ou psicologicamente	Algo ruim para as pessoas
É crime e tem vários tipos: física, verbal, mental e etc	Opressão
Que a pessoa machuque você verbalmente ou fisicamente	Quando você agride alguém, verbalmente ou fisicamente
Deitar na porrada, estuprar, bater, doméstica, sexualmente	Agredir, violência verbal, xingar, etc
Qualquer desrespeito aos outros	Quando uma pessoa ofende, bate nos outros.
Algo que machuca de alguma forma	Qualquer coisa que machuque o próximo, verbal ou físico
Agressão física ou verbal	Qualquer coisa que machuque o próximo, verbalmente ou fisicamente
Física, verbal, sexual, institucional	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 18: Presença da violência na escola – Escola B – 2018

GRUPO 01	GRUPO 02
Verbal ou até brigas	Pode ser sexual, pode ser psicológica, mental, tanto faz se é contra sua vontade é algum tipo de violência

Por forma de <i>bullying</i>	A violência eu acho que é uma falta de educação
Violência física	Algo que fere alguém de muitas maneiras
Vejo muita agressão verbal, geralmente é levada na brincadeira	É quando alguém agride alguém, não só fisicamente, mas também com palavras, atos. Algo que fere alguém
Normal, por xingamentos etc	Eu já presenciei praticamente todas as violações
De várias formas, que podem machucar ou prejudicar outra pessoa	Algo ruim para as pessoas
Opressão	
<i>Bullying</i>	Quando você agride alguém, verbalmente ou fisicamente
Comum, diariamente, a maioria das vezes resolvida	Agredir, violência verbal, xingar, etc
	Quando uma pessoa ofende, bate nos outros.
Quando as pessoas ficam se batendo	Qualquer coisa que machuque o próximo, verbal ou físico
Por forma de <i>bullying</i>	Qualquer coisa que machuque o próximo, verbalmente ou fisicamente

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na escola B, por sua vez, os grupos focais tenderam a representar a violência de maneira próxima aos jovens da escola A. No entanto, percebe-se que a violência escolar e suas formas de atuação refletiram nesta representação, conforme situa uma jovem do grupo focal B-1: “[...] *Tem vários tipos de violência, eu acho que é quando agredem alguém mas não só fisicamente*”⁹². Novamente se entende que a violência física é a consolidação de uma série de outras violências, se tornando a mais grave ou mais danosa. No entanto, por ser resultado de um cotidiano violento, os jovens percebem que poderia ser tratado pela instituição com antecedência o que

⁹²Jovem, B-1.

parece ser invisível, “[...] vejo muita agressão verbal, geralmente é levada na brincadeira”⁹³.

Algumas situações foram aprofundadas por este grupo de jovens, como perceber a Violência como uma violação de seus direitos, ou seja, naquela mesma proposta dos grupos anteriores em representar por ato violento as ações contra as vontades individuais dos agredidos. Porém, neste caso, os jovens do grupo B-1 percebem que esta ação de infração da liberdade do outro é o princípio da violência, uma vez que é direito deles terem controle de suas próprias ações. Uma jovem explica esta representação, “[...] qualquer coisa que agrida verbalmente, fisicamente, sexualmente, etc., e que viole um direito meu”⁹⁴.

O segundo grupo focal desta escola, o grupo B-2, apresentou representações próximas aos jovens do grupo anterior. Logo de início já situam a situação de violar a vontade do outro como o princípio de qualquer violência, “[...] pode ser sexual, pode ser psicológica, mental, tanto faz, se é contra sua vontade é algum tipo de violência”⁹⁵. Outra questão interessante diz respeito aos questionamentos repetidos e em concordância com o grupo anterior, no que se refere à invisibilidade das violências verbais e psicológicas pelos olhos institucionais da escola, traduzidas como *bullying*. Na representação sobre como percebem a violência na instituição, logo mencionam que “[...] já, o bullying ocorre direto”⁹⁶. Uma jovem menciona casos ainda mais graves, como “[...] física, psicológica, mental, as vezes até um certo abuso”⁹⁷, seguido de outra que conclui, “[...] não deveria ter, mas têm e muitas vezes é despercebido”⁹⁸.

A característica principal do significado de violência para estes jovens parece ser despercebida pela instituição escolar, bem como demais instituições cotidianas nas vidas sociais destas juventudes. A violação da vontade e das liberdades individuais, representada como o principal significado de violência, não é levada em consideração pelas instituições, que parece interferir apenas em casos de violência física, e não levam em consideração o histórico de ocorrências de outras formas de violência que antecederam tal ato. Desta forma, a invisibilidade das múltiplas violências torna o mesmo presente e cotidiana nas relações destes jovens, que

⁹³ Ibid.

⁹⁴ Jovem, op. cit.

⁹⁵ Jovem, B-2.

⁹⁶ Ibid.

⁹⁷ Ibid.

⁹⁸ Ibid.

percebem que a própria instituição escolar e seus operadores realizam uma violência institucional, também invisível, sobre suas liberdades e vontades, quebrando as garantias de direitos reconhecidos pelos mesmos jovens.

4. 2. 5 As concepções de Direitos Humanos para as juventudes

Concepções epistemológicas eurocêntricas dos direitos humanos, bem como a conjuntura política do Brasil quando em afirmar tais direitos através de políticas públicas, incidem na população divergências, disparidades e posicionamentos distintos quanto à temática dos direitos humanos. Por influência de diversos mecanismos sociais e correlação de forças entre as classes e subjetividades sociais, o tema extrapola a veia da universalidade e da garantia da dignidade recomendada por órgãos internacionais, recaindo para a população tensões ideológicas, posicionamentos político-partidários e manifestações sociais, em um jogo de disputa dos que defendem tais direitos e de outros que discursam contrariamente a manutenção do assunto.

Desta maneira, parece evidente que a simples garantia ou reconhecimento jurídico não esgota o debate e, por sua vez, não elimina as violações dos direitos humanos, uma vez que a materialidade destes direitos acontece no terreno social das disputas entre classes e correlativamente ao plano político. Entendendo que tais posicionamentos se inserem nos diferentes estratos sociais, nossa proposta foi observar como pensam os sujeitos de determinados segmentos, realizando o recorte etário, social e regional dos indivíduos para verificar suas representações acerca dos direitos humanos e, a partir daí, perceber os fenômenos que interferem nestas representações, além de possibilitar fundamentos para políticas públicas que abarquem a situação real destes indivíduos.

Portanto, no grupo focal os jovens foram questionados sobre questões como: o que você pensa sobre direitos humanos? Você se vê como um sujeito de direitos? A partir disto, foi possível observar proximidades e diferenças entre as concepções que surgiram nos grupos focais, além de verificar o que eles percebem esta imagem que possuem do tema com a real materialidade dos direitos em seus cotidianos.

Quanto à primeira questão - O que você pensa sobre direitos humanos? -, as distribuições das respostas foram as seguintes:

Tabela 19 - O que você pensa sobre direitos humanos? - Escola A - 2018

GRUPO 01		GRUPO 02
Que independente da cor, de qualquer característica somos todos iguais	Penso que deveria ter igualdade em todos os sentidos	Os direitos muitas vezes são violados.
Direitos iguais para todos, coisas boas para todos	Direitos iguais a todos, independente da cor.	Igualdade
Direitos iguais, tanto para professores e alunos, homem e para mulheres	Só defendem bandido	Que tem que ser obrigatório
Todo mundo tem direito igual, independente da cor, etnia, religião, etc	Todos têm direitos. Mas nem sempre é realizado nestas questões, principalmente os alunos os quais não tem voz	Acho certo
Somos todos iguais	Que nem todos tem esse direito	Nunca ouvi falar dos direitos
Um direito igual para todos, geralmente não é exercido	Órgão do governo que cuida de trabalhos, etc	Eu penso que direitos humanos quer dizer que você tem algum direito
Direitos que temos igual, não importa a cor da pessoa	Que todo mundo tem direitos iguais	Acho certo
Todo mundo tem seu direito	Algo universal e socialista	Muito Bom
Igualdade	Direitos iguais para todos	Eu particularmente acho muito importante. Porém é violado!

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 20 - O que você pensa sobre direitos humanos? - Escola B – 2018

GRUPO 01		GRUPO 02
Defesa de bandido (3)	Muito bom	Depende da situação aí é bom
Eu acho que para	Muito bom, mas	Igualdade, dependendo do momento é

ajudar quem mais precisa	não é aplicado a nós	bom, mas tem uns momentos que é ruim
Bom para ajudar os mais necessitados	Necessário para uma boa convivência social	Ideia boa, porém não funciona totalmente na prática
É bom mas nem todos tem, defesa de bandidos	Direitos que o povo tem de querer e o governo não colabora, e a defesa de bandidos	Necessário
Algo bom que ajuda a maioria das pessoas	Algo necessário para a sociedade	Algo bom que ajuda a maioria das pessoas
Necessário para uma boa convivência social	São muito importantes e necessários, mas muitas vezes não são respeitados	Algo que não é praticado
Serve pra nada, nada além de piorar nossa situação e defender os bandidos	Não sei (3)	As vezes, é bom para algumas coisas
Algo que há violência e etc	Defende bandidos e não faz a prática boa	Algo que não é praticado
Defesa de bandidos, mas deveria defender todo mundo	Bom, mas as vezes defendem as pessoas erradas	Acho que necessidade
Que ele pode ajudar várias, muitas pessoas	Algo que precisa ter mais atenção e melhorar	Algo necessário
Ter direitos a tudo que necessita	É defesa de bandido. Os direitos humanos protegem mais o mal que o bem	Penso que deveria ser um negócio seguido e respeitado, não violado
Algo que dependendo da situação é necessário	Combate a injustiça e falta de direitos iguais sem diferença nas leis tanto para homem ou mulher	Algo bom que ajuda a maioria das pessoas
Defesa de bandidos, uma injustiça, deveríamos ter	Eu vejo os DH como uma coisa que defende a injustiça, os	Algo que não é praticado

nossos direitos de sermos defendidos	corruptos
As vezes não funciona	Necessário

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se que houve aproximações e algumas diferenças quanto às representações dos jovens no que tange aos direitos humanos. Cerca de 24%, entende que direitos humanos é algo positivo, bom ou que ajuda os necessitados, na busca suprir as necessidades da população. Em torno de 21% percebe que os Direitos Humanos são relativos à igualdade, em que esta igualdade é vista por diversas perspectivas: igualdade jurídica, racial ou de gênero. Parte dos jovens, 19%, entende ser algo negativo, pois defende bandidos, corruptos ou pessoas “más”, enquanto que 10% acreditam que os direitos humanos não existem ou não são praticados e 03% não souberam expressar o que pensa sobre o tema.

Do ponto de vista quantitativo, poderíamos concluir que estes jovens estão parcialmente divididos no que se refere ao posicionamento quanto aos direitos humanos. Alguns percebem como algo positivo, que interfere nas injustiças sociais e busca a igualdade, enquanto um grupo menor se opõe ao tema, questionando sua aplicabilidade e entendendo que é um mal para a sociedade, pois defende pessoas “más”, ou “bandidos”. Todavia, se partimos para uma analítica qualitativa das representações, podemos obter variáveis e compreender os motivos e anseios que refletem as respostas dos jovens em questão.

Primeiramente, sabemos que as respostas estão marcadas pelos símbolos sociais que imergem da configuração cotidiana dos indivíduos (THOMPSON, 1995), bem como de respostas convergentes e/ou romantizadas ante a posição do mediador do grupo focal e dos demais participantes (GATTI, 2005), uma vez que os discursos que daí deriva refletem posições de poder (FOUCAULT, 2009). Partindo destes pressupostos nas arguições dos sujeitos, verificamos que as respostas convergem ante o grupo realizado, ou seja, enquanto do grupo focal A-1 sobressaiu a ideia de “Igualdade”, o grupo focal B-1 foi mais representativo à vertente negativa, em que pensam os Direitos Humanos como “defesa de bandidos”. Já o grupo focal A-2 entende que são direitos positivos, porém são violados em sua realidade, e o

grupo focal B-2 aponta mais aderência à ideia de que seja algo necessário e que ajuda os mais necessitados.

Outros pontos que chamam atenção dizem respeito às respostas que se contradizem ou se apresentam como meras utopias. Tomamos dois exemplos: “[...] *É bom mas nem todos tem, defesa de bandidos*”⁹⁹ e “[...] *Um direito igual para todos, geralmente não é exercido*”¹⁰⁰. Na primeira representação, há uma configuração inicial de que é uma proposta positiva, mas exclusiva para alguns segmentos, seguida da imagem de que defende apenas os bandidos e, portanto algo ruim. A contradição se faz imediata, pois inicialmente é refletido como um tema agradável, mas logo em seguida se reflete no contrário, em algo desagradável. Podemos eleger duas hipóteses, que possivelmente caminham juntas e não em separado, para tentar compreender estes sentimentos: a) o sujeito está em um emaranhado discursivo cotidiano e reflete representações exteriores sem necessariamente digerir e raciocinar seu argumento, ou seja, expressa frases prontas como “defesa de bandido” ou “é bom” como agente do senso comum¹⁰¹; b) entende que os direitos humanos possuem uma proposta positiva, porém não percebe em seu meio social a interferência favorável das propostas, o que leva ao entendimento de que na materialidade a temática não é realizada. O indivíduo ainda culpa esta não materialidade à seletividade social em que se empregam os Direitos Humanos e volta-se, desta maneira, para os sujeitos em que percebe que há a interferência da temática, o que ele menciona ser “bandidos”.

A segunda representação “Um direito igual para todos, geralmente não é exercido”, demonstra convergência com as hipóteses levantadas anteriormente. No primeiro momento, relata questões que o sujeito escuta e recebe de interlocutores exteriores, como a questão da igualdade e universalidade dos direitos, além da ideia de que são garantias longe de suas realidades, direitos violados ou até mesmo impossíveis de serem realizados. Por outro lado, não podemos apenas situar este indivíduo como um sujeito inócuo, sem compreensão de seu mundo e racionalização de seus pensamentos. Desta forma, ele também compreende que são direitos na busca da igualdade, porém uma igualdade distante de seu cotidiano. Ainda assim,

⁹⁹ Jovem, B-2.

¹⁰⁰ Jovem, B-1.

¹⁰¹ “[...] Em uma acepção mais próxima do pensamento moderno, o senso comum é um conjunto de opiniões e valores característicos daquilo que é correntemente aceito em um meio social determinado” (JARAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 250).

este jovem pensa que é algo positivo, não culpa outros agentes sociais e reflete a missão de materializar as propostas já colocadas para se tornarem “reais” em sua rotina.

Após a realização dos grupos focais, poderíamos suscitar que os discursos refletem suas crenças e visões sobre o tema que percebem em seu cotidiano. Além das interferências discursivas, ficou evidente que muitos pessimismos advêm do fato de suas condições sociais serem vulneráveis, com uma pobreza frequente¹⁰² nos seus respectivos cotidianos. Quando mencionam que os direitos humanos são irrealidades, ou culpam segmentos sociais de serem os únicos beneficiados pelas garantias, automaticamente estão refletindo que as políticas públicas com interface nos direitos humanos não são sólidas ou frequentes em suas vidas.

Para aprofundar ainda mais este debate, vejamos as representações de outro questionamento levantado nos grupos focais - Você se vê como um sujeito de direitos? - As respostas foram distribuídas da seguinte forma:

Tabela 21 - Você se vê como um sujeito de direitos? - Escola A – 2018

GRUPO 01	GRUPO 02
Sim (9)	Muitas vezes não
Sim, mas não são garantidos	Não, meus direitos são violados
Sim, assim como qualquer outra pessoa	Sim (3)
Sim, como todos, mas nem sempre...	Não (2)
Como um nada	
Sim, todo mundo tem seu direito	
Mais ou menos	
Não	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 22 - Você se vê como um sujeito de direitos? - Escola B – 2018

GRUPO 01	GRUPO 02
Sim, mas na prática não temos esses direitos (3)	Sim (10)
Não, todos nós	Não muito, mas Talvez

¹⁰² Como apresentado anteriormente, acerca do que representa a educação em suas vidas, grande parte dos jovens mencionou que é a possibilidade de um futuro melhor, de uma vida melhor, pois terão acesso a empregos e bons salários, o que demonstra condições econômicas e sociais frágeis em seus ambientes.

temos direitos mas nem todos tem	sim!	
Não sei, acho que sim	Acho que não	Sim, mas acho que deveríamos ter mais direitos, e eles cumprirem os que já tem
Sim, mas eles não são cumpridos corretamente ou nem cumpridos	Sim, mas não tenho	Sim, pois sendo uma pessoa e atualmente aluno, posso ter certos direitos
Todos nós deveríamos ter todos os direitos, porém não temos	Sim, entendo algumas delas, mas não, pois não ganhamos bons direitos	
Talvez, não sei		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Neste caso, percebe-se que a maioria dos jovens participantes dos grupos focais se entende como sujeitos de direitos, cerca de 65%, enquanto que 20% não se reconhecem com estes direitos e outros 11% percebem que, ainda que sejam reconhecidos, não tem a garantia destes direitos e, assim, entendem que estes princípios são violados.

Novamente, entendemos que apenas a análise quantitativa não expressa com precisão os significados sociais das representações e, portanto, partiremos para algumas observações levando em consideração o processo de construção das respostas, suas interferências discursivas e possíveis justificativas das falas destes jovens.

De imediato, constata-se que as representações advindas da ideia de que os jovens são sujeitos de direitos sobressai em todos os grupos, com exceção do A-2. Cabe salientar que este grupo focal foi o único realizado com alunos do período noturno, em que a maioria estava trabalhando e/ou à procura de trabalho. Estes, talvez devido a uma maior pressão social acerca de rendimentos e acesso a ganhos econômicos, aliado a uma situação de desemprego e trabalhos sub-remunerados, expressam que não são sujeitos de direitos, pois em suas vidas estes direitos não possuem materialidade, não são garantidos e, assim, percebem que eles (sujeitos) e os direitos não estão em convívio.

Outra formulação interessante de ser discutida diz respeito à igualdade teórica, mas longínqua de suas vidas no plano real. Isto porque a alguns pensam ser um sujeito de direito, com ressalvas no que tange a real garantia e aplicabilidade

destes direitos. Da mesma forma, como no questionamento anterior acerca dos direitos humanos, os jovens vincularam como igualdade ou como algo positivo, com as mesmas ressalvas de que não existe na realidade ou não é praticada.

Neste sentido, podemos considerar que estes jovens percebem que possuem a igualdade, no sentido de não serem inferiores a ninguém perante a sociedade em geral, porém há um processo de desigualdade, que seria uma violação visto que possuem o direito à igualdade e às garantias institucionalizadas. Assim, muitos acreditam que são sujeitos de direitos, mas não percebem políticas públicas que realmente estejam orientadas para a inclusão, ou combate desta desigualdade, em sua comunidade local. O ponto central da discussão se volta, portanto, para a falta de políticas públicas de combate a desigualdade aos jovens pertencentes às realidades das periferias urbanas das grandes cidades brasileiras. Esta desigualdade social reflete em visões pessimistas de suas próprias vidas, levando a desesperanças e falta de confiabilidade em garantias jurídicas essenciais, como os direitos fundamentais, sejam eles individuais ou sociais.

4. 2. 6 Significados de participação

A questão da participação dos jovens nas tomadas de decisões que resultem em interferência em suas vidas esteve permeada em diversas passagens durante os grupos focais. Percebe-se que várias das reclamações, especialmente as situadas na escola, estão relacionadas ao pouco entendimento da instituição com o jovem, o que, na visão deles, poderia ser solucionado com a abertura participativa nos mecanismos de decisão.

Desta maneira, para finalizar os grupos focais, os jovens foram questionados sobre a importância de sua participação nas tomadas de decisão, sobretudo na instituição escolar. No grupo A-1, a fala de uma jovem foi correspondida pelos demais, quando ela menciona que *“[...] sim [é importante minha participação], mas muitas vezes não sou escutada”*¹⁰³. Já no grupo A-2, exemplos da falta de participação foram demonstrados, como uma jovem relata: *“[...] a escola prefere acreditar na palavra do professor do que em 20 alunos”*¹⁰⁴, remetendo a uma ideia de que os jovens são incapacitados de tomarem decisões, de terem efetiva

¹⁰³ Jovem, A-1.

¹⁰⁴ Jovem, A-2.

consciência, de fato uma ideia de “Menor”, na consolidação que não podem participar do jogo democrático, enquanto o adulto conhece e decide as melhores ações para as juventudes.

Nos grupos focais da escola B, por sua vez, ocorreram reverberações ainda mais incisivas sobre o assunto. Uma jovem do grupo B-1 problematiza que “[...] *é como se a gente nunca soubesse de nada, eles nunca consultam a gente, deveria ter mais participação*”¹⁰⁵. A marginalização dos jovens parece ser algo estrutural, repetido na escola por ser mais uma instituição que permeia a vida social destas juventudes, mas que aparece também em outras esferas de suas vidas, como menciona outra jovem: “[...] *a escola precisa saber a opinião dos alunos. Isso também em casa ou entre amigos*”¹⁰⁶, seguido de outro questionamento, “[...] *eles não nos dão voz*”¹⁰⁷. Neste momento entendem-se as razões pelas quais muitos mencionaram por exemplos de violência a relação Escola-Aluno, uma vez que concebem por violência a relação de força, opressão e ação contra a vontade individual. Em um mundo em que as principais decisões de suas vidas estão condicionadas à atitudes de terceiros, sem ao menos consultar suas vontades, seus direitos estão constantemente sendo violados.

No grupo B-2, por fim, estas questões dos direitos garantidos estão relacionadas à participação, o que explica a construção anterior em muitos mencionarem que não são sujeitos de direitos ou não percebem os direitos humanos em suas vidas. Uma jovem menciona “[...] *faço parte da sociedade e mereço que minha voz seja ouvida, meus direitos atendidos, até porque nós somos o futuro e devemos ajudar a construí-lo*”¹⁰⁸. Outro jovem diz que considera importante sua participação na escola, “[...] *por mais que tudo seja ignorado*”¹⁰⁹. Ou seja, percebe-se que, mesmo quando há alguma participação dos jovens, tais decisões ao deixadas de lado pelos especialistas, neste caso os adultos e professores.

Percebe-se, neste caso, a necessidade de políticas públicas que instrumentalizem a participação e deliberação dos jovens estudantes no ambiente escolar, na busca da afirmação dos direitos humanos. Pensa-se que as práticas restaurativas podem ser uma política interessante nesta via, haja vista que alimenta

¹⁰⁵ Jovem, B-1.

¹⁰⁶ Ibid.

¹⁰⁷ Ibid.

¹⁰⁸ Jovem, B-2.

¹⁰⁹ Ibid.

a participação dos alunos em seus conflitos e desconstrói a institucionalização do poder-saber do colégio, garantindo relações horizontais entre Colégio-Aluno, possibilitando a criação de uma cultura democrática.

4. 3 EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS: O CASO DAS JUVENTUDES PESQUISADA E AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS

As exposições dos jovens sobre algumas representações sociais apresentadas anteriormente corroboram para algumas situações apontadas pela literatura especializada no assunto. Percebe-se que a juventude está longe de ser um grupo homogêneo, considerando as diversas diferenças nas representações de determinados assuntos, as subjetividades juvenis ficam em evidência, em especial quando relacionada com as realidades de seus cotidianos, considerando o estrato econômico, cor, gênero, entre outras características.

Foi possível perceber os efeitos que as representações feitas pelo mundo adulto sobre as juventudes causam nestes jovens. Um poder simbólico, imposto por uma “racionalidade superior”, que acaba por submeter aos jovens uma dominação pelo mundo adulto. Tal submissão perante os saberes especializados do mundo adulto e suas respectivas instituições acaba por gerar conflitos etários, já denunciados por Bourdieu (2004), levando à uma quebra de laços, impossibilitando a participação e consequentemente uma democracia deliberada.

Concepções que tratam a juventude como um momento de crise, ou como um momento romântico, belo e agradável (DAYRELL, 2003) pode ser questionado após a apresentação da realidade dos jovens e suas representações de mundo. Percebeu-se que não há uma crise propriamente dita legada à juventude, sobretudo em seu momento de entrada nesta categoria sociológica. Os obstáculos parecem estar na entrada da vida adulta, com as dificuldades que estes enfrentam, dada a ordem social e desigual das juventudes. Assim, as barreiras não são características das juventudes, mas de uma configuração social baseada em uma estrutura desigual, independente da faixa etária ou grupo social.

A visão romântica também pode ser questionada (DAYRELL, 2003), uma vez que os dados demonstraram as dificuldades e angústias que os jovens sentem neste momento da vida. Longe de qualquer paraíso, a juventude parece ser um momento

árido, de tensões com instituições, dificuldades de sobrevivência e imposição de modelos adultos na repressão de suas subjetividades.

A participação, por sua vez, parece ser a violência simbólica ocorrida com maior frequência sobre as juventudes, especialmente porque é invisível e cotidiana. Uma vez que a participação é o princípio fundamental da cidadania, pode-se formular que a restrição e ocultação das vontades juvenis geram a violação de seus direitos e a restrição da democracia. O exemplo da escola parece fundamental para o entendimento da situação, especialmente porque a mesma foi citada por diversas vezes durante os grupos focais.

A instituição escolar é representada pelos jovens com dualidade: ao mesmo tempo em que é a fonte de um futuro próspera, quase que uma salvação, também é o ambiente de maiores queixas na inibição participativa e ocorrência das violências. Isto se deve devido ao frágil sistema participativo disponibilizado pela instituição, que se cega para as subjetividades e necessidades dos jovens, bem como torna invisível os conflitos diários que ocorrem no interior da escola. Questões como evasão, reprovação e um aprendizado irrisório são algumas consequências desta situação, resultando em um efeito contrário e perverso daquilo que a escola representa aos jovens, que seria o combate da desigualdade. Neste caso, uma educação pautada em instituições com participação reduzida dos jovens, sem estabelecer diálogo com suas subjetividades, acaba por fomentar as desigualdades já existentes na sociedade antes da inserção na escola, gerando uma situação de vulnerabilidade ainda maior, contribuindo para a restrição da cidadania destas juventudes, que em breve será marginalizada por suas características sociais e terá seus direitos ainda mais reduzidos quando assumirem o *status* de adulto.

Percebe-se que esta representação de escola está longe das concepções demonstradas no início da pesquisa sobre a educação em direitos humanos. Esta escola materializada pelos jovens apresenta elementos de imposição de saberes especializados, redução da democracia propriamente dita, vedando as subjetividades dos alunos em busca da homogeneização do grupo, apontando, assim, para elementos de uma instituição total elaborada por Goffman (2008).

A questão da participação pareceu o elemento primordial de violações dos direitos humanos que, como visto em Flores (2007), a participação faz dos direitos humanos sua essência, sendo impossível pensar em dignidade humana sem a troca das singularidades e saberes locais. Quando questionados sobre as violências, além

da principal representação ser a falta de abertura participativa, com o estereótipo do jovem como “menor intelectualmente”, este princípio de deliberar sobre o cotidiano escolar foi elencado como os motivos de outras violências, como os conflitos físicos e verbais.

As práticas restaurativas aparecem neste sentido, na possibilidade de ampliar os horizontes da mediação dos conflitos – em um primeiro momento de elaboração e implementação – e criar uma cultura democrática, participativa, baseada na alteriidade, que em todos os momentos diários da escola se adquira competências para solucionar situações através do debate democrático e construtivo ante as diferenças e subjetividades individuais.

Na perspectiva de um programa educativo que valorize o cumprimento dos direitos humanos, as situações de conflito no meio escolar devem ser explicitadas, vividas e superadas de forma democrática, mediante discussão, diálogo e acordo. É importante que haja possibilidade de expressão das diferenças e que a vivência democrática favoreça a pluralidade [...] a vivência democrática supõe a ‘com-vivência’, a sensibilização aos valores voltados para a igualdade de direitos e oportunidades. É importante perceber que, na atividade cotidiana, se vive numa rede de relações que nos torna dependentes uns dos outros. (ZLUHAN, RAITZ, 2014, p. 44).

As práticas restaurativas, baseado em valores e princípios envoltos pela igualdade, participação, resolução e mediação democrática, concebe a possibilidade de construir um processo educativo voltado para a educação em direitos humanos. A questão do empoderamento, por exemplo, volta ao debate: se em uma situação de conflito escolar, que na maneira tradicional seria tratada (quando tratada) de maneira punitiva, excluindo os envolvidos e os demais estudantes de participarem como elementos primordiais de resolução do conflito; com as práticas restaurativas haveria a consolidação de que estes atores são necessários para a mediação, tornando os mesmos protagonistas da situação. Empoderá-los, aqui, não é “dar poder”, mas criar instrumentos que não impossibilitem que o poder já existente nos estudantes venham ao centro da materialização do processo escolar, conforme elaborou Paulo Freire (2005).

Neste caso, as práticas restaurativas chegariam ao segundo momento de articulação: não meramente método de mediação, mas uma filosofia de convivência escolar. A participação se torna clara, cotidiana, e as práticas restaurativas são os primórdios da construção de instrumentos para que se concretizem tal ambiente democrático. Uma política educacional voltada para a educação em direitos

humanos, haja vista elencar o protagonismo estudantil, na busca de empoderar os estudantes e garantir a anulação da principal violação de direitos humanos representado pelos jovens, a falta de participação, que gera o não reconhecimento destes jovens como sujeitos de direitos.

Conforme apresentado anteriormente, o processo restaurativo constitui um momento de articulação e debate dos conflitos da comunidade. No caso escolar, entende-se que os conflitos estão ligados à todos os participantes e, assim, sua resolução deve estar atenta em considerar a participação do coletivo. Neste caso, a deliberação na administração dos conflitos possibilita a criação de novas maneiras de se perceber o cotidiano escolar, trazendo à tona as angústias e recomendações dos alunos.

As práticas restaurativas se transformam em uma política pública educacional com interfaces na educação em direitos humanos, pois cria um ambiente democrático, constrói relações cidadãs e éticas, salienta as subjetividades e individualidades dos jovens e cria o alicerce para a interculturalidade, ao estabelecer as relações de alteridade entre os membros da instituição. Para além de uma simples mediação, as práticas restaurativas como política educacional trabalham pela vertente interdisciplinar, atuando no cotidiano das relações e quebrando com tradições escolares denunciadas pelos jovens aqui pesquisados, sobretudo no que se refere à limitação deliberativa em definir os rumos das decisões e relações escolares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa propôs angariar subsídios para incorporar a Justiça Restaurativa como uma proposta de política pública educacional voltada para a educação em direitos humanos. Propositadamente, foi utilizado o termo Práticas Restaurativas, uma vez que se entendeu que a concepção “Justiça Restaurativa” se apresenta engessada, formulada por uma racionalidade de especialistas e técnicos, o que contribui para a formulação de um sistema de resolução de conflitos limitado ante a democratização na participação dos envolvidos nos conflitos.

Por práticas restaurativas, se compreendeu uma gama de relações que incrementam a resolução dos conflitos baseado na discussão e debate entre os envolvidos de maneira igualitária, se baseando no critério da alteridade, em que o dano causado pelo ato conflituoso danifica as relações da comunidade e a resolução somente será estabelecida com a participação de todos, visto que um ser complementa o outro.

Percebeu-se que a própria noção de Direitos Humanos debatida pela teoria crítica nos últimos anos concebe estes fundamentos, uma vez que busca materializar tais direitos baseado no critério da interculturalidade na concepção da dignidade humana. Também a formulação do que se entende por Estado esteve alinhada à este pressuposto democrático, pois se percebeu que qualquer formulação de Estado está relacionada à correlação de forças entre as classes, ainda que geralmente a estrutura vigente esteja baseada nas elites dirigentes, sobretudo no caso brasileiro. Assim, quão mais democrática for uma sociedade, menos desigual ela será, visto que a correlação de forças se encontrará em disputa com atores mais próximos no aspecto de participação.

Como estratégia de manutenção do poder, ficou perceptível que as elites historicamente na gerência do Estado se utilizam de aparelhos repressivos (coerção) e ideológicos (coação) para reproduzir sua ideologia à população. As políticas públicas são, neste caso, fundamentadas de acordo com o domínio destas elites, o que não inibe das classes populares reivindicarem participação e contribuir para a modificação do quadro estrutural vigente.

As políticas educacionais apareceram neste momento como centrais na discussão, pois elas tendem a ser estabelecidas de maneira vertical, reproduzindo a ideologia dominante – assim são as escolas com elementos de instituições totais –

como também apresenta a possibilidade de ser instrumento a favor das classes populares, quando pensada e elaborada através de uma educação democrática.

A caracterização sociológica das juventudes, realizada através da pesquisa de campo com jovens alunos da cidade de Curitiba, no Estado do Paraná, demonstrou que a representação de alguns conceitos para estes indivíduos (trabalho, violência, direitos, educação) está envolta de uma marginalização criada pelo mundo adulto e imposta sobre eles, baseado na concepção de que estes jovens são “menores intelectualmente”, estando submissos a uma participação limitada, corroborando para a análise sociológica de Dayrell (2003), Abramovay (2007) e Pais (1990), no que cerne ao mito de uma crise na juventude. Percebe-se, através dos dados coletados, que juventudes são grupos sociais ativos, com necessidades, desejos e angústias, longe de ser apenas uma faixa de transição. No entanto, a violação de seus direitos parece ser constante, naturalizada em suas falas, demonstrando a dificuldade dos jovens em se inserir na sociedade.

Na escola, local dominado pelos saberes de especialistas e pertencentes ao grupo dos “adultos”, esta situação foi relatada pelos jovens, o que corroborou com a ideia de que o modelo escolar vigente na atualidade ainda é baseado com elementos de instituição total, eliminando as subjetividades dos estudantes, homogeneizando os alunos e trabalhando na esteira do vigiar e do punir.

Percebe-se que a própria justiça restaurativa carrega consigo esta situação de saber específico de especialistas, conteúdo de poder e limitação da deliberação dos conflitos. Se entendermos que a horizontalização das relações sociais são alguns dos caminhos para o combate da desigualdade social e afirmação dos direitos humanos, devemos então ampliar a concepção da justiça restaurativa em um processo deliberado e constituinte de possibilidades de interferência e administração pela comunidade. Assim, a revisão sistemática realizada considerou que as pesquisas recentes sobre a temática resultaram em visões duais sobre a justiça restaurativa. Alguns trabalhos reconheceram a necessidade de materializar o processo restaurativo em projetos que ampliem a democracia nas comunidades, com a instrumentalização da participação comunitária nos conflitos, outros por sua vez, observaram a nível teórico as possibilidades da justiça restaurativa em angariar recursos para a horizontalização da administração de conflitos.

Assim, se refletiu em alterar a etimologia do termo justiça por práticas restaurativas, entendendo que desta maneira pode-se realizar implementações em

diversas esferas sociais, como no exemplo desta dissertação as instituições escolares, na busca de solucionar os conflitos de maneira horizontal e, ainda, criar uma cultura democrática – participativa e deliberativa – em busca de consolidar a afirmação dos direitos humanos nas comunidades.

Foi considerado, por fim, que as práticas restaurativas no ambiente escolar se articulam com as propostas da educação em/para os direitos humanos, uma vez que tende a mediar os conflitos de maneira a construir uma cultura de participação na resolução de problemas, em um primeiro momento, e produzir um convívio cotidiano baseado na democracia e participação dos estudantes com a instituição, instrumentalizando o ambiente e provocando situações de empoderamento aos jovens estudantes.

6. REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Gangues, galeras, chegados e rappers**: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

ADORNO, Sérgio. A experiência precoce da punição. In: MARTINS, José de Souza (Coord.). **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: HUCITEC, 1991. P. 181-208.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos do Estado. Trad. de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALVARENGA, Rodrigo. Direitos humanos, alteridade e questão indígena: os limites da fundamentação liberal. **Revista Interdisciplinar de direitos humanos**, Bauru, v. 3, n. 2, p. 147-167, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/290/138>. Acesso em 14 nov. 2018.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, jan./abr. 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONETTI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Questões de sociologia.** Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2004.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília, DF: SEDH; MEC, 2003.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos, III (PNDH-3).** Brasília, DF: SDH/PR, 2010. Disponível em: <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/NHRA/ProgrammaNacionalDireitosHumanos2010.pdf>. Acesso em 15 de fev. 2019.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. **Agenda Juventude Brasil:** pesquisa nacional sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros, 2013. Brasília, DF: SNJ, 2013. Disponível em: https://issuu.com/participario/docs/agenda_juventude_brasil_-_pesquisa_/1?e=12152407/10902032. Acesso em 01 de jun. 2016.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação Juventude:** conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude. Brasília, DF: SNJ, 2014. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/politicas%20de%20juventude1.pdf>. Acesso em 20 de mai. 2016.

_____. Senado Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, DF: Senado Federal, 2017a. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em 13 mar. 2019.

_____. Câmara dos Deputados. **Estatuto da Juventude.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017b. Disponível em: http://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/14918/estatuto_juventude_4ed.pdf?sequence=25. Acesso em 07 abr. 2019.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Brasília, DF: Senado Federal, 2017c. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 15 de fev. 2019.

CALISSI, Luciana. A escola como espaço de formação/transformação: estratégias metodológicas para a educação em/para os direitos humanos. In: FLORES, E. C.; FERREIRA, L. de F. G.; MELO, V. de L. B. (Orgs.). **educação em direitos**

humanos & educação para os direitos humanos. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2014. P. 109-140.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em 07 de jul. 2017.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 08 mar. 2017.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERQUEIRA FILHO, Gisálio. **A questão social no Brasil**: crítica do discurso político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

COMPARATO, Fábio Konder. Fundamento dos direitos humanos. In: **IEA**: Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1997. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/comparatodireitoshumanos.pdf>. Acesso em 06 jul. 2017.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, Daniel (Org.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil em tempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. P. 95-110.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em 03 abr. 2019.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOU, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 22-70, jan./abr. 2012.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Trad. Paulo Neves. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador, II: formação do Estado e civilização.** Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESCRIVÃO FILHO, Antônio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos.** Belo Horizonte: D'plácido, 2016.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, juventudes: pelos outros e por eles mesmos. In: ABRAMOVAY, Miriam *et al* (Orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade.** Brasília, DF: Ministério da Educação; UNESCO, 2007. P. 19-54.

FAUSTO, Bóris. **Crime e cotidiano: a criminalidade em São Paulo (1880-1924).** São Paulo: Brasiliense, 1984.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FLORES, Joaquín Herrera. ¿Son los derechos humanos valores jurídicos? **Fragmentos de Filosofía**, nº 1, p. 91-105, 1992.

_____. **La reinvencción de los derechos humanos.** Andalucía: Atrapasueños, 2007.

_____. La ilusión del acuerdo absoluto: la riqueza humana como criterio de valor. **De Jure**, Belo Horizonte, n. 10, p. 14-40, jan./jun. 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade do saber.** Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** Trad. Roberto Cabral de Melo Machado; Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAV Editora, 2005.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France pronunciada em 02 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Riane Conceição Ferreira. **Sistema punitivo e justiça restaurativa: os reflexos na escolarização e profissionalização na socioeducação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

GALLARDO, Helio. **Teoria crítica: Matriz e possibilidade de direitos humanos**. Campinas/SP: Ed. da Unesp, 2014.

GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Trad. André Nascimento. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Limó, 2005.

GIAMBERANDINO, André Ribeiro. **Um modelo restaurativo de censura como limite ao discurso punitivo**. Tese (Doutorado em Direito), Curitiba, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Trad. Dante Moreira Leite. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

GOMES, Angela Maria de Castro. **A invenção do trabalhismo**. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, III: Maquiavel**. Notas sobre o Estado e a política. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUIMARÃES, Maria Áurea. Vigilância – punição e depredação escolar. **Educação e filosofia**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 69-75, jan./jun. 1987. Disponível em <https://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1992/1669>. Acesso em 06 nov. 2015.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

HOBBSAWM, E. J. *A era das revoluções: 1789-1848*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Trad. Rosana Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JAPIASSÚ; Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KLEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN, Agueda. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 733-743, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.

MARSHALL, Tony E. **Restorative justice: an overview**. London: Home Office; Research Development and Statistics Directorate, 1999.

MELO, Eduardo Rezende; EDNIR, Madza, YAZBEK, Vania Curi. **Justiça restaurativa e comunitária em São Caetano do Sul: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover a cidadania**. São Paulo: SEDH/SP, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Sociedade civil, entre o político estatal e o universo gerencial. **RBCS**, v. 18, n. 52, p. 185-202, jun. 2003.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Juventude e informalidade: experiências inovadoras no Brasil**. Lima: OIT, 2015. Disponível em: https://www.ilo.org/wcm5p5/groups/public/---americas/---ro-ima/documents/publication/wcm5_360594.pdf. Acesso em 27 mai. 2016.

OLIVEIRA, Fabiana Nascimento de. **Poder judiciário, serviço social e justiça restaurativa: um diálogo possível?** Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise social**, v. 25, p. 139-165, 1990.

PALLAMOLLA, Rafaella da Porciuncula. **Justiça Restaurativa: da teoria à prática**. São Paulo: IBCCRIM, 2009.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P. Proteção social contemporânea: *cui prodest?* **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 116, p. 636-651, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n116/04.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2018.

POULANTZAS, Nicos. **Estado, poder y socialismo**. Trad. Fernando Claudín. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, ano 17, n. 37, 2002. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF. Acesso em 25 ago. 2018.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

RIO GRANDE DO SUL, Corregedoria Geral da Justiça. **Resolução n. 822/2010 – COMAG**. Porto Alegre: CGJ/RS, 2010. Disponível em: http://justica21.web1119.kinghost.net/arquivos/bib_399.pdf. Acesso em 07 abr. 2019.

ROLIM, Marcos. **Mais educação, menos violência: caminhos inovadores de abertura das escolas públicas nos fins de semana**. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001785/178542por.pdf>. Acesso em 06 out. 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista crítica de ciências sociais**, São Paulo, n. 48, p. 11-32, jun. 1997. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. Acesso em 25 ago. 2018.

SAWIN, Jennifer Larson; ZEHR, Howard. The ideas of engagement and empowerment. In: JOHNSTONE, Gerry; VAN NESS, Daniel (Orgs.). **Handbook of restorative justice**. London: Routledge, 2006. P. 41-58.

SICA, Leonardo. Bases para o modelo brasileiro de justiça restaurativa. In: SLAKMON, Catherine; MACHADO, Maira Rocha; BOTTINI, Pierpaolo Cruz (Orgs.). **Novas direções na governança da justiça e da segurança**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2006.

SILVEIRA, Jucimeri; COLIN, Denise. A proteção social não contributiva no Brasil: processo histórico entre a residualidade e a universalidade. In: COSTA, Lucia; DEL VALLE, Alejandro H. (Orgs.). **A seguridade social no Brasil e na América Latina: os direitos sociais em tempos de ajustes fiscais**. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2017.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2009.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TONCHE, Juliana. **A construção de um modelo ‘alternativo’ de gestão de conflitos: usos e representações da justiça restaurativa no Estado de São Paulo**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, DF: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://cm-pvarzim.pt/biblioteca/download/139423por.pdf>. Acesso em 07 abr. 2019.

VARELA, Carmen Augusta, SASAZAKI, Fernanda Sayuri. Justiça restaurativa aplicada em escolas públicas do Estado de São Paulo: estudo de caso de pós-implementação em Heliópolis e Guarulhos. In: XXXVIII Encontro da ANPAD. **Anais do XXXVIII Encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2014. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_APB1482.pdf. Acesso em 07 abr. 2019.

VOSGERAU, Dilmeire. S. Ramos; ROMANOWSKI, Joana P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Ver. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317/2233>.

Acesso em 15 mai. 2018.

WACQUANT, Löic. **Punir os pobres:** a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes:** um novo foco sobre o crime e a justiça. Justiça Restaurativa. São Paulo: Palas Athena, 2008.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos cotidianos das escolas. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 05, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014.