



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

RIANE CONCEIÇÃO FERREIRA FREITAS

**SISTEMA PUNITIVO E JUSTIÇA RESTAURATIVA: OS REFLEXOS NA
ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO**

Belém - PA

2017

RIANE CONCEIÇÃO FERREIRA FREITAS

**SISTEMA PUNITIVO E JUSTIÇA RESTAURATIVA: OS REFLEXOS NA
ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutor.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas
Educativas

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva

Belém – PA

2017

RIANE CONCEIÇÃO FERREIRA FREITAS

**SISTEMA PUNITIVO E JUSTIÇA RESTAURATIVA: OS REFLEXOS NA
ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dra. Fernanda Fonseca Rosenblatt
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)

Profa. Dra. Maria das Graças da Silva
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dra. Terezinha Fátima Monteiro dos Santos
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Universidade Federal do Pará (UFPA) - Suplente

Aos adolescentes-jovens, sujeitos desta pesquisa

Até Quando?
(GABRIEL PENSADOR)

A polícia
Matou o estudante
Falou que era bandido
Chamou de traficante!
A justiça
Prendeu o pé-rapado
Soltou o deputado
E absolveu os PMs de Vigário!

Até quando você vai levando? (Porrada! Porrada!)
Até quando vai ficar sem fazer nada?
Até quando você vai levando? (Porrada! Porrada!)
Até quando vai ser saco de pancada?

A polícia só existe pra manter você na lei
Lei do silêncio, lei do mais fraco
Ou aceita ser um saco de pancada ou vai pro saco
A programação existe pra manter você na frente
Na frente da TV, que é pra te entreter
Que é pra você não ver que o programado é você!
Acordo, não tenho trabalho, procuro trabalho, quero trabalhar
O cara me pede o diploma, não tenho diploma, não pude estudar
E querem que eu seja educado, que eu ande arrumado, que eu saiba falar
Aquilo que o mundo me pede não é o que o mundo me dá
Consigo um emprego, começa o emprego, me mato de tanto ralar
Acordo bem cedo, não tenho sossego nem tempo pra raciocinar
Não peço arrego, mas onde que eu chego se eu fico no mesmo lugar?
Brinquito que o filho me pede, não tenho dinheiro pra dar!
Escola! Esmola!
Favela, cadeia!
Sem terra, enterra!
Sem renda, se renda! Não! Não!

*Aos amores da minha vida: minha mãe Bemvinda,
minha filha Carol
E meu amado companheiro Telê.*

AGRADECIMENTOS

Um galo sozinho não tece a manhã: ele precisará sempre de outros galos.

(JOSÉ CABRAL DE MELO NETO, Tecendo a manhã)

Esta tese começou a ser tecida quando o sujeito o professor-doutor-orientador-amigo “apanhou esse grito” e aceitou este desafio, por isso sou imensamente grata ao Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva que lançou esse grito; nesse lançamento, outros galos se cruzaram;

Entre eles, o estimado Professor Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo, que em nome dele, agradeço aos membros-amigos-galos do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPT) pelas aprendizagens, parcerias e amizades construídas na academia e para a vida.

À queridíssima Prof.^a Dra. Terezinha Fátima Monteiro dos Santos que desde o mestrado apanhou esse grito e foi fortalecido no doutorado com rigor e afetividade.

Às professoras Maria das Graças da Silva, Fernanda Fonseca Rosenblatt, Ney Cristina Monteiro de Oliveira, que juntamente com o Prof. Dr. Fernando Fidalgo e a Prof.^a Maria Tarcisa Silva Bega, ajudaram a tecer os fios desta manhã.

E se encorpando em tela, agradeço aos amigos-irmãos-galos Crisolita, Ana Maria e João Ribeiro, parceiros incansáveis para a tessitura deste texto e juntamente com Áurea, João Paulo, Márcia, Ana Paula, Wanda, Roses, Élido, Lalá, Verena, Gean às Lorenas, Alines, fortaleceram a amizade iniciadas no mestrado.

Aos gritos lançados na Turma de Doutorado 2013 que certamente teceram esta manhã.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e a todos os professores, funcionários e estagiários. Especialmente Willian e Izalu pela atenção e proatividade.

A CAPES, que possibilitou a interlocução por meio da bolsa doutorado sanduíche com a Universidade de Lisboa, que em nome da Prof.^a Dra. Natália Alves agradeço a acolhida e troca de experiências.

Ao Tribunal de Justiça do Estado do Pará, que em nome do juiz Otávio dos Santos Albuquerque, agradeço apoio dado sempre que necessário.

À Secretaria de Estado de Educação, pela liberação de um ano que permitiu a conclusão da pesquisa e em especial à Escola Estadual General Gurjão, que em nome de

Jorgina, Dídima, Blandina, Socorro, Zeneide, Sandra, Elaine, Elen, Mônica Maura, Conceição sou imensamente grata.

À Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará-Fasepa, pela autorização e possibilidade de coleta de dados, em especial às técnicas, sempre disponíveis para contribuir.

E se encorpoando em tela agradeço às amigas Sonia Pereira, Jessika Matos, Maria Tarcisa, Rho Gonçalves, Maria Tarcisa e Day Ribeiro, pela teia construída no além-mar.

Às parceiras da equipe Multidisciplinar das Varas do Juizado de Violência Doméstica e Familiar em especial Isabella, Elis Regina, Elis Junes, Edy Joy, Eveny, Kátia, Dilcele, Yvone e Mayka, sem elas, fazer o doutorado seria impossível, obrigada pela amizade e compreensão até o último momento.

À Veveka e Mayra pela amizade pelos gritos apanhados.

Aos familiares e amigos que estão ao mesmo tempo tão fora e tão dentro deste processo de formação.

Sogro, sogra, cunhados e sobrinhos, pelo respeito e amor, meus fio de sol.

Aos meus irmãos Lauremir, Hálisson, Zinho, Saene e Mundinho, onde entrem todos, se entretendendo para todos, me fortalecem pelo amor, minhas teias tênué.

À minha amada filha Carol, pelas ausências, carências, impaciências, sobretudo, pelo grande amor, minha Luz Balão!

Ao amor da minha vida Telê, pelo companheirismo, pelo amor silencioso e profundo, pelo respeito nos momentos de isolamento e afastamento e apoio no dia a dia, meu fio de sol, .

Agradeço à minha amada mãe Bemvinda, meu toldo, pela sua fé inabalável, cuja distância só me ensinava a confiar em Deus, porque “Vai dar tudo certo!”, de quem eu herdo a confiança e a fé nesse Deus, que possibilitou eu chegar até aqui com muitos galos para tecer a manhã!

Grata!

RESUMO

A pesquisa tem por objeto de estudo a escolarização e a profissionalização na socioeducação. Teve por objetivo analisar como se dá a escolarização e a profissionalização destinada aos socioeducandos no Estado do Pará com vistas a compreender quais as implicações do sistema punitivo tradicional e da Justiça Restaurativa na socioeducação. A hipótese que norteou a pesquisa é a de que escolarização e a profissionalização tanto no sistema punitivo, como na justiça restaurativa, estão a favor do capital como forma de controle social e serve para disciplinar, educar e “amoldar” os socioeducandos nos processos de (re)inserção social. Procurou-se compreender como as legislações voltadas para a socioeducação direcionam o período de cumprimento da medida socioeducativa para um tipo de escolarização e profissionalização, em que o trabalho, dentro da lógica capitalista, aparece como a melhor e/ou única alternativa à infração da lei. Pautando-se interlocutores como Marx (2008, 2009, 2011); Engels (2008, 2010); Mészáros (1987, 2002, 2003, 2008); Poulatnzas (1980); Araújo (2008, 2011), Araújo e Rodrigues (2009, 2010, 2013, 2014), Frigotto (2003; 2006; 2007; 2009); Saviani (2006; 2008; 2009, 2014, 2016); Silva (2005;2006); Wacquant (2002, 2015); Melossi e Pavarini (2010); Rosenblatt (2014; 2014a; 2014b) entre outros, esse referencial permitiu dialogar com os dados empíricos e documental tendo como base o método materialista histórico dialético, na concepção que os processos investigativos se articulam para uma análise qualitativa de compreensão do fenômeno social em sua historicidade e totalidade. O *locus* de pesquisa foi a Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará – Fasepa, na Região Metropolitana de Belém/PA, com observação na 3ª Vara da Infância e Juventude de Belém do Tribunal de Justiça do Estado do Pará. Adotou-se como fonte de pesquisa a observação; a entrevista semiestruturada; a aplicação de questionário; bem como dados encontrados nos sites das instituições pesquisadas. Nossos achados indicaram que a relação entre a escolarização e profissionalização com a JR, não elimina a materialidade das condições objetivas que levaram esses sujeitos à condição de infratores da lei, sendo que a efetividade de ação da JR, pelo menos nos casos observados, são pontuais e com caráter mais regulador do que restaurador ou libertador. Conclui-se que os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, em sua maioria oriundos da classe trabalhadora, têm uma inclusão invertida ou uma exclusão-includente nos processos de ressocialização por meio da escolarização e da profissionalização. Isto é, quando o direito à educação de qualidade, a uma moradia digna, saúde, segurança, alimentação lhes foram excluídos, o Estado é acionado (obrigado) a desenvolver ações de inclusão após o cometimento de infrações, ou seja, a “inclusão” destes jovens ocorre por meio do sistema socioeducativo, que cumpre a finalidade de disciplinamento (caráter punitivo) e de controle da força de trabalho, visando a atender à produção capitalista. Contudo, a utilização de técnicas restaurativas, desde que não tente “enquadrar” os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas às regras de conduta, “(re)adaptando-lhes” ao convívio social, pode ser um instrumento útil aos profissionais do sistema de justiça para um atendimento mais humanizado, diferenciado do sistema punitivo tradicional.

Palavras-chave: Escolarização; Profissionalização; Sistema Punitivo; Justiça Restaurativa; Socioeducação.

ABSTRACT

This research aims to study the schooling and the professionalization in the socio-educational area. Its general objective is the analyze of how the schooling and the professionalization happens with socio-educators in Para State, in order to understand the implications of the traditional punitive system and Restorative Justice in socio-education. The thesis that guided the research is that schooling and professionalization in both the punitive system and restorative justice are in favor of capital as a form of social control and serve to discipline, educate and "mold" the socio-educators in the processes of social reinsertion. The procedures sought to understand how legislation aimed at socio-education directs the period of fulfillment of the socio-educational measure to a type of schooling and professionalization, where the work, within the capitalist logic, appears as the best and / or the only alternative to the infraction of the law. Based on the studies of Marx (2008, 2009, 2011); Engels (2008, 2010); Mészáros (1987, 2002, 2003, 2008); Poulatnzas (1980); Araújo (2008, 2011), Araújo e Rodrigues (2009, 2010, 2013, 2014), Frigotto (2003; 2006; 2007; 2009); Saviani (2006; 2008; 2009, 2014, 2016); Silva (2005;2006); Wacquant (2002, 2015); Melossi e Pavarini (2010); Rosenblatt (2014; 2014a; 2014b) besides others, this reference had allowed the dialogue with empirical and documentary data based on the Dialectical and Historical Materialism method of studying, in the conception that the investigative processes are articulated for a qualitative analysis of understanding of the social phenomenon, in its historicity and totality. The research locus was the Socio-Educational Foundation of Pará - Fasepa, in the Metropolitan Region of Belém/ PA, with observation in the 3rd Childhood and Youth Court of Belém. The participant observation was adopted; the semi-structured interview; The questionnaire application; as well as the Data found on the websites of the institutions surveyed. The results revealed that Restorative Justice is sometimes referred to as a paradigm, sometimes as a methodology for resolving conflicts used in criminal and non-criminal matters, especially in the care of young people in conflict with the law. One of its main characteristics is the association of the community (civil society) as a partner of both the judiciary and the intuitions responsible for the implementation of socio-educational measures of deprivation of liberty (Semi privacy and Internment). It was concluded that young people, in compliance with socio-educational measures, mostly from the working class, have an inverted inclusion in the processes of resocialization through schooling and professionalization. The State only develops inclusion actions after infractions being committed, which means, the inclusion of these young people in the socio-education, associated with inclusion in the world of work, fulfills the purpose of disciplining (punitive character) and control of the work forces, aiming at the Capitalist production. However, the use of restorative techniques, despite the methodological form adopted, which reproduces the logic of capital, especially when it tries to "frame" the young people in compliance with socio-educational measures to the rules of conduct, "(re) adapting them" to social interaction, can be a useful tool for professionals of the justice system for a more humanized service.

Key words: Schooling; Professionalization; Punitive System; Restorative Justice; Socio-Education.

RÉSUMÉ

La recherche a étudié la scolarisation et professionnalisation en éducation partenaire. Visant à analyser comment la scolarité générale et la professionnalisation pour les étudiants en éducation partenaire dans l'état du Pará, pour comprendre les implications de la justice de système répressif traditionnels et réparatrice dans sur l'éducation. La thèse qui a guidé la recherche est que la scolarisation et professionnalisation tant dans le système répressif, comme la justice réparatrice, sont en faveur de la capitale comme un moyen de contrôle social et sert à prendre des mesures disciplinaires, d'éduquer et de « former » les apprenants en train de (ré) insertion sociale. Dans la procédure, a cherché à comprendre comment les lois visant à éducation partenaire directement la conformité période de mesure socio-éducative à une sorte de scolarisation et de professionnalisation du travail, dans le cadre de la logique capitaliste, apparaît comme le meilleur et/ou la seule alternative à enfreindre la Loi. En se basant des interlocuteurs comme Marx (2008, 2009, 2011) ; Engels (2008, 2010) ; Mészáros (1987, 2002, 2003, 2008) ; Poulantzas (1980) ; Araújo (2008, 2011) et Rodrigues (2009, 2010, 2013, 2014), Frigotto (2003, 2006, 2007, 2009) ; Saviani (2006, 2008, 2009, 2014, 2016) ; Silva (2005, 2006) ; Wacquant (2002, 2015) ; Melossi et Pavarini (2010) ; Rosenblatt (2014 ; 2014a ; 2014b) entre autres, cet indice de référence a permis le dialogue avec les données empiriques et la documentation basée sur la méthode dialectique matérialiste historique dans la conception que les processus d'enquête s'assemblent pour une analyse qualitative du phénomène social dans votre compréhension de l'historicité et la totalité. Le locus de recherche était la Fondation d'éducation entretien du PARÁ-FASEPA, dans la région métropolitaine de Belém/PA, avec la note sur la 3ème manche de l'enfance et la jeunesse de Belém. On a adopté l'observation ; l'entrevue semi-dirigée ; l'application d'un questionnaire ; ainsi que les données que se trouvant sur les sites Web des institutions interrogées. Les résultats révèlent que la justice réparatrice est signalée comme un paradigme, ou comme une méthode de résolution des conflits dans contexte pénal et non pénales, surtout dans les soins des jeunes en conflit avec la Loi. Une de ses principales caractéristiques est l'Association de la Communauté (société civile) en tant que partenaire de la magistrature et les intuitions responsables des mesures éducatives de privation de liberté (liberté et hospitalisation). Il a été conclu que les jeunes, dans le respect des mesures éducatives, dans la plupart proviennent de votre classe ouvrière, ont une inclusion inverse dans le processus de transition par le biais de scolarisation et de professionnalisation. L'État seulement développe des actions d'inclusion après la perpétration de ces infractions, à savoir l'inclusion de ces jeunes en socioeducação, associées à l'inscription dans le monde du travail, répond à l'objectif de la discipline (punitif) et contrôle de la force de travail, visant à satisfaire la production capitaliste. Cependant, l'utilisation de techniques de restaurations, malgré la forme méthodologique adoptée, que joue dans ton cœur la logique du capital, surtout lorsque vous essayez de « encadrer » les jeunes mesures éducatives en conformité avec les règles de conduite, « (re) en les adaptant à la convivialité sociale, peut être un outil utile pour les professionnels dans de la justice de système pour une plus humanisé.

Mots-clés: Éducation ; Professionnalisation ; Système répressif ; Justice réparatrice ; éducation partenaire.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 Média da idade em que o adolescente infrator interrompeu os estudos por região	21
Quadro 2 - Documentos Oficiais Pesquisados	27
Quadro 3 - Legislação pesquisada	28
Quadro 4 - Tipos de encaminhamentos realizados pelo SAS em 2016.....	34
Quadro 5 - Entrevistados	44
Quadro 6 - Pessoas privadas de liberdade no Brasil em abril de 2017.....	98
Quadro 7 - Teses e Dissertações sobre Justiça Restaurativa dividida por eixo temático	116
Quadro 8 - Notícias sobre a Justiça Restaurativa nos sites dos tribunais de justiça estaduais.	144
Quadro 9 - Dados do espaço físico/administrativo da Escola Antônio Carlos Gomes da Costa.....	175
Quadro 10 - Demonstrativo da escolaridade dos socioeducandos da Internação.....	182
Quadro 11: Fases da Aprendizagem.....	183
Quadro 12 - Dados sobre a escolarização citadas pelos socioeducandos*.....	185
Quadro 13 - Cursos ofertado pela Fasepa 2015/2016 e demonstrativo de interesse pelos socioeducandos.....	211
Quadro 14 - Indicação de cursos de interesse dos socioeducandos.....	212

TABELAS

Tabela 1 - Relação entre oferta de vagas e alunos enturmados e não enturmados - Setembro/2016.....	179
Tabela 2 - Relação entre oferta de vagas e alunos enturmados e não enturmados Janeiro/2017	180

FIGURAS

Figura 1 - Vista frontal do Centro de Atendimento Masculino de Semiliberdade (CAS).40	
Figura 2 - Fotos de uma 'Teresa' e do destelhamento do quarto realizado para a fuga de dois jovens	41
Figura 3 - Padronização do corte de cabelo dos socioeducandos.....	42
Figura 4 - Produtos da Oficina de Pintura realizada pelos socioeducandos.....	88

Figura 5: Demonstrativo de ato infracional cometido pelos adolescentes em Internação Provisória.....	101
Figura 6 - CJM - área externa às salas de aulas CJM – área externa aos dormitórios..	108
Figura 7: Demonstrativo por idade dos socioeducandos da Internação no ano de 2016.	177
Figura 8 Rotina do Centro Socioeducativo de Ananindeua (CSEA) - atende jovens masculino de 16 a 17 anos.....	191
Figura 9 - Rotina do Centro Juvenil Masculino (CJM): atende adolescentes de 12 a 15 anos.....	192
Figura 10: Vista frontal de duas salas de aula do Centro Socioeducativo de Ananindeua (CSEA) - atende jovens masculino de 16 a 17 anos.....	194
Figura 11 - Sala de aula do Centro Juvenil Masculino (CJM): atende adolescentes de 12 a 15 anos.....	195
Figura 12 - Áreas do Centro Socioeducativo de Ananindeua (CSEA).....	196
Figura 13 – Áreas do Centro Juvenil Masculino (CJM).....	196
Figura 14 - Capa da Cartilha do Empregador - CNJ	215

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Interesse pela temática	16
1.2 Contextualizando o problema de pesquisa e <i>locus</i>	20
1.3 Objetivo Geral	23
1.4 Objetivos Específicos	23
1.5 Hipótese	24
1.6 Aspectos teórico-metodológicos.....	25
1.7 A escolha do <i>locus</i> da pesquisa.....	29
1.8 De que realidade se fala?	33
2 A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO POR MEIO DE PUNIÇÕES: o reflexo na escolarização e profissionalização na classe trabalhadora.....	46
2.1 A globalização do sistema punitivo e o reflexo na colonização brasileira: a dualidade histórica entre as classes.....	47
2.2.1. As leis portuguesas em terras brasileiras e a pena de degredo	47
2.2.2. O primeiro sistema de justiça brasileiro: o Tribunal do Santo Ofício	51
2.2.3. As casas de correção e trabalho como forma de controle social e disciplinamento da mão de obra	55
2.2 A consolidação do Estado punitivo na sociedade capitalista.....	64
2.3 A punição por meio do trabalho e a relação entre a educação profissional no Brasil: a legislação a reboque do sistema capital-trabalho	80
3 JUSTIÇA RESTAURATIVA PELO VIÉS DO ESTADO: UM PERCURSO HISTÓRICO.....	96
3.1 Direito e Justiça para quem?.....	96
3.2 A Justiça Restaurativa no banco de teses da Capes no período de 2006 a 2016: o que dizem as pesquisas?	114
3.3 A Justiça Restaurativa no mundo: <i>o canto da sereia?</i>	127
3.4 A JR no Brasil pelas mãos do sistema de justiça brasileiro: o Estado do Pará em questão	155
4 ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE JOVENS SOCIOEDUCANDOS: A ANÁLISE DA JUSTIÇA RSTAURATIVA NA SOCIEDUCAÇÃO PARAENSE.....	166
4.1. A escolarização dos socioeducandos: entre a redação e a ação.....	167
4.2. A profissionalização na socioeducação	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	228
REFERÊNCIAS	235
APÊNDICES	246
ANEXOS	257

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, uma medida socioeducativa tem duas finalidades: a de sanção de uma conduta infratora e a de oportunizar aos jovens uma reestruturação educativa perante a sociedade que foi violada, para evitar a reincidência de atos infracionais. Nesse sentido, o presente estudo realizou uma imersão no campo teórico em busca da compreensão dos processos de escolarização e profissionalização de jovens sentenciados a cumprir Medidas Socioeducativas em dois contextos: o da Justiça Tradicional e da Justiça Restaurativa (JR).

Por Justiça Tradicional considera-se aquela pertencente ao Sistema de Garantia de Direitos¹ que deve assegurar os direitos e deveres a todos os cidadãos constantes nas leis, normas, resoluções do país; tendo um código penal específico para punir quem infringe a lei e, no caso dos socioeducandos², um Estatuto da Criança e Adolescente - Lei nº 8.069/1990 (ECA) que determina as sanções para os infratores da lei, menores de 18 anos, ao que o Conselho Nacional de Justiça³ denominou de “vertente formal” perante os órgãos do judiciário (CNJ, 2016). Nesse modelo, as leis e o Estado foram violados com o crime ou infração.

A Justiça Restaurativa, de acordo com o CNJ, constitui-se num conjunto “ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, sociais e institucionais motivadores da violência” (CNJ, 2016) que busca se diferenciar da lógica retributiva/punitiva⁴ (justiça tradicional) com vistas à “satisfação das necessidades de todos os envolvidos, responsabilização ativa daqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a

¹ Art. 1º O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal (CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, RESOLUÇÃO 113, DE 19 DE ABRIL DE 2006).

² De acordo com o Estatuto da Criança e Adolescente, a criança ou adolescente pratica um fato previsto em lei como crime ou contravenção penal, esta conduta é chamada de “ato infracional” e por isso, não receberá uma pena (sanção penal), mas uma medida protetiva quando for menor de 12 anos (art. 101 do ECA) e uma medida socioeducativa (art. 112 do ECA), para os maiores de 12 anos e menores de 18 anos e estes são denominados de socioeducandos.

³ O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) é uma instituição pública que visa aperfeiçoar o trabalho do sistema judiciário brasileiro, principalmente no que diz respeito ao controle e à transparência administrativa e processual.

⁴ Onde o foco concentra-se em punir o infrator a uma pena proporcional ao seu ato, principalmente as privativas de liberdade.

ocorrência do fato danoso e o empoderamento da comunidade” (idem). Nesse modelo, as relações foram, isto é, a comunidade tanto do ofensor quanto da vítima sofrem os danos da conduta infratora ou criminal.

A maior novidade da JR é o tipo de tratamento dado aos envolvidos no conflito, com o compartilhamento de responsabilidades e obrigações entre o ofensor, vítima, familiares para devolver para comunidade as possíveis soluções para o conflito, em busca da “superação das causas e consequências do ocorrido” (idem), retirando assim da relação unilateral do juiz a determinação de uma punição. Uma de suas principais metodologias é a reunião em formato circular, visto que “reunir-se em roda para discutir as questões comunitárias importante é algo que faz parte das raízes tribais da maioria do povos” (PRANIS, 2010), nos denominados Círculos Restaurativos, que objetivam incluir todos os envolvidos para a compreensão dos danos e criação de estratégias para a reparação dos mesmos. De acordo com Salm e Leal (2012) o intuito do formato circular de diálogo é

colocar os problemas coletivos ou inter-relacionais em discussão, sem qualquer intencionalidade de punição, simplesmente de possibilitar o diálogo e empoderar o indivíduo no ato de falar sobre as suas experiências e vivências das situações desagradáveis ou não, que tem ópticas diversas acerca das sensações sobre um mesmo fato (SALM e LEAL, 2012, p. 206)

Nesse sentido, a JR traz a proposta de uma mudança de paradigma e vem sendo utilizada principalmente no âmbito do poder judiciário, na socioeducação.

Com vista a investigar a escolarização e a profissionalização na socioeducação no sistema de justiça tradicional e com a aplicação da JR, parte-se da compreensão de escolarização como o período da educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (LEI 8394/1996), isto é, aquela que vai desde a pré-escolar até o ensino superior.

Já por profissionalização, considera-se que é a ação de profissionalizar, dar a uma atividade o caráter de uma profissão, isto é, com critérios de formação, carreira, condições de estabilidade e de progresso na atividade profissional (FIDALGO e MACHADO, 2000).

A Constituição Federal de 1988 é imperativa ao afirmar a educação como um direito social. Assim, a todos os cidadãos, brasileiros e estrangeiros que aqui residirem,

deve ser garantido o acesso à educação em estabelecimento oficial público e gratuito “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” - Art. 205, Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Com relação ao trato de pessoas privadas de liberdade, aplicam-se legislações específicas como o Estatuto da Criança e Adolescente - Lei nº 8.069/1990 (ECA) e a Lei nº 12.594/2012 que regulamenta o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.

O ECA estabelece que além da escolarização, deve-se promover a “capacitação para o trabalho” dos jovens que transgredirem a lei, observando o Princípio Socioeducativo da Incompletude Institucional, o qual institui que a Política de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente deve se dar de forma a articular esforços da comunidade civil organizada e do Poder Público e é “caracterizada pela utilização do máximo possível de serviços na comunidade, responsabilizando as políticas setoriais no atendimento aos adolescentes – artigo 86 do ECA” (BRASIL, 2006, p. 29).

Vale ressaltar que o termo utilizado pelo ECA para a instituição que acolherá o socioeducando é “estabelecimento educacional”, tentando a letra da lei tornar esse tempo de recolhimento um período de promoção do processo educativo e de responsabilização para a vida em sociedade, de modo a evitar a reincidência destes jovens. No entanto, conforme dados do Panorama Nacional: a Execução das Medidas Socioeducativas de Internação⁵ (CNJ, 2012, p. 11), o índice de reincidência é em torno de 43,3% em nível nacional e de 38,4% no Norte do país, ou seja, um número bastante significativo que pode revelar que o objetivo das medidas socioeducativas de ressocialização para evitar a reinfração não tem sido muito eficaz.

Para desvelar como se dá a escolarização e profissionalização no Sistema Socioeducativo, realizou-se uma pesquisa de campo com os socioeducandos no Estado do Pará, mas especificamente na região metropolitana de Belém, por meio da coleta de dados nas duas instituições responsáveis em assegurar a promoção, proteção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes, o Tribunal de Justiça do Estado do Pará (TJE) e a Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (FASEPA), instituições que vêm

⁵ Relatório do “Programa Justiça ao Jovem”, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que tem por escopo elaborar diagnósticos sobre o cumprimento das medidas socioeducativas de internação de jovens em conflito com a lei, a fim de garantir aos adolescentes sob custódia do Estado os direitos abrigados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), visando mapear o funcionamento dos estabelecimentos de internação e das varas da infância e juventude com atribuição de fiscalização destas unidades, em todos os estados e no Distrito Federal (CNJ, 2012).

implantando a JR em vários contextos, inclusive na realização do procedimento restaurativo coletivo para a reinserção dos socioeducandos nas famílias, na comunidade, nos locais de estágio, conforme será detalhado mais adiante.

1.1 Interesse pela temática

A escolha desse tema surge a partir da condição intrínseca entre a professora, analista judiciária, pesquisadora, pois compreende-se que nos constituímos enquanto pessoa humana por meio do trabalho, por conta de um processo formativo, de atividade pensada e de atividade educativa consciente, das relações sociais. Nesse sentido, concorda-se com Saviani (2006, p. 154) quando afirma que:

Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. (...) O que o homem é, é-o pelo trabalho. (...) É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (...) isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. (...) Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Partindo da premissa da relação inerente entre Trabalho e Educação como construto e formação do homem na relação histórico-ontológico, e com o objetivo de compreender como essa relação se dá na atualidade, ingressei em 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, onde fui pesquisar o trabalho do pedagogo no Tribunal de Justiça do Pará, instituição que trabalho como servidora pública desde 2006, desenvolvendo a atividade de pedagoga na área criminal de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher.

O interesse para o retorno aos estudos foi provocado também quando em 2008, por meio de ingresso em outro concurso público da Secretaria de Estado de Educação, passei a atuar como professora no turno da noite, na Educação de Jovens e Adultos. Questões como violência, evasão escolar, pobreza, criminalidade, violação de direitos civis e sociais da comunidade escolar se imbricavam com questões legais que costumava lidar no âmbito judicial, o que me trazia e traz grande incômodo.

O retorno à Academia proporcionou o ingresso também no Grupo de Pesquisas e Estudos Sobre Trabalho e Educação – GEPTE/UFPA, que em 2016, completou 15 anos desenvolvendo pesquisas focadas no ensino médio, na educação profissional, nas

políticas educacionais brasileiras de formação de trabalhadores, nos saberes de trabalhadores e, nos últimos dois anos, juventudes.

A imersão, o convívio, a troca de experiências em grupo foi fundamental para a formação de pesquisadora, visto que não somente passei pela pós-graduação, mas sim, a vivi, o que possibilitou o contato com referenciais teóricos que consolidaram a Dissertação e deram sustento para esta Tese.

A Dissertação de Mestrado, concluída em 2012, teve como título “O TRABALHO DO PEDAGOGO NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARÁ: os desafios da inovação no exercício profissional” (FREITAS, 2012), a qual elucidou que a contratação dos profissionais da educação coincidiu com os avanços das leis brasileiras após a ditadura⁶ civil/militar (1964-1985) e o processo de redemocratização do Estado brasileiro (1985), a instauração de uma Constituição Federal (1988) e a criação de leis específicas para determinadas camadas da população, principalmente com o Estatuto da Criança e Adolescente, a Lei Maria da Penha - Lei nº 11.340/2006, o Estatuto do Idoso - Lei nº 10.741/2003.

A referida pesquisa de Mestrado apontou que foi a realidade social de associação de outras ciências humanas ao Direito, em busca de soluções mais aprofundadas aos casos que chegam até a Justiça, que trouxe os pedagogos, assistentes sociais e psicólogos para o TJE/PA, ampliando o modo de interpretar os fatos que chegavam até o judiciário estadual.

Em 2011, na época da conclusão da pesquisa do Mestrado, tive a oportunidade de participar de uma formação sobre a Justiça Restaurativa ofertada pela Escola Superior de Magistratura do TJE/PA. Naquele momento, vislumbrei a grande divulgação desta metodologia em vários tribunais de justiça brasileiros e também nas entidades responsáveis pelo atendimento de jovens em conflito com a lei como um fetiche, onde a “mercadoria” seria uma suposta “paz social”, uma outra justiça. A partir de então, interessou-me aprofundar as pesquisas sobre a Justiça Restaurativa, buscando associar a área jurídica, a educacional e a temática do Grupo de Pesquisa.

⁶A Ditadura militar no Brasil teve seu início com o golpe militar de 31 de março de 1964, resultando no afastamento do Presidente da República civil, João Goulart, e tomando o poder o Marechal Castelo Branco. Esse período caracterizou-se pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime governado por militares que durou até 1985. A partir desse ano, o Brasil passou por um processo de redemocratização onde várias camadas da sociedade se uniram em um movimento chamado de Diretas Já e pediam as eleições diretas para a presidência da República. Esse movimento resultou na deposição dos militares e eleições indiretas pelo colégio eleitoral de um presidente civil, Tancredo Neves, que faleceu antes da posse, assumindo seu vice, José Sarney. Em 1988 foi promulgada a nova Constituição Federal.

Durante a participação em 2011 no curso de Justiça Restaurativa, ofertado a 60 (sessenta) servidores do poder judiciário estadual e também a outras instituições que trabalhavam com adolescentes em conflito com a lei, surgiu a curiosidade epistemológica e o interesse em conhecer uma possibilidade de resolução de conflitos que trazia uma proposta mais “humanizadora” de atendimento de todas as pessoas envolvidas no conflito, visto que, desde 2006, conhecia somente a forma punitiva e distributiva da justiça tradicional, bem aos moldes hobesianos do “estado de guerra”⁷, onde de um lado se é vítima e de outro, o criminoso e a este, resta a punição do Estado. Em contrapartida, a JR trazia um discurso de justiça como valor e não apenas como uma questão legal.

Essa formação proporcionou conhecer uma pedagogia na proposta da JR, de “tirar” o monopólio das decisões judiciais das mãos dos profissionais do Direito, transferindo-as para os sujeitos envolvidos no processo. Não se tratava de um “ajuste” dos envolvidos no conflito, mas de uma mudança de valores e também uma mudança de práticas hierárquicas dos profissionais envolvidos na JR, ou seja, uma mudança de paradigma. Isto é, entraria em cena além das equipes multidisciplinares (assistentes sociais, psicólogos e pedagogos que tivessem formação em JR e se identificasse com a matéria), outros profissionais da rede de atendimento aos socioeducandos e a comunidade que pertencem à vítima, onde todos iriam trabalhar para que a “justiça” fosse realizada não mais de forma punitiva, mas agora com responsabilização “encontro, diálogo, reparação do dano e coesão social” (BRANCHER, 2012, p. 10).

Tudo isso, chamou muita atenção e procurei, ainda que timidamente, imergir na literatura referente ao Poder Judiciário como uma instituição pertencente ao aparelho coercitivo do Estado e vislumbrei a possibilidade de me aprofundar em uma pesquisa para compreender melhor como se dá a estratégia adotada pelo Estado para a manutenção da ordem social, num contexto de desregulamentação econômica, visto que estudos como o Mapa da violência: os jovens do Brasil (WASELFISZ, 2014, p. 150) revelaram que em uma década (2002 a 2012) ocorreu a “diminuição dos casos de homicídio no conjunto da população brasileira e, ao mesmo tempo, o aumento dos homicídios em um grupo específico da população, composto por jovens negros”, ou seja, há uma crescente

⁷Para Hobbes, o estado de natureza era baseado na insegurança e na violência, entre os homens, e o Estado “*Leviatã*” era o intermediador absoluto entre os súditos. Diante de um impasse, controvérsia do fato, é adequado que o juiz escute uma segunda, terceira, quarta ou mais pessoas. Vale ressaltar que o juiz a que Hobbes se refere é o soberano (que pode ser um homem, uma monarquia, ou uma assembleia, como numa democracia ou aristocracia), que deve garantir a paz e a concórdia por meio do julgamento de todas as controvérsias que possam surgir com respeito às leis, “tanto civis quanto naturais, ou com respeito aos fatos” (FREITAS, 2012, p. 33).

seletividade social dos que vão ser assassinados.

Os dados mostram a necessidade de repensar esse modelo de justiça em um país em que a criminalidade cresce assustadoramente e, como diz Frigotto, parafraseando Milton Santos, a juventude brasileira constitui-se de jovens que

não pertencem ao andar de cima da sociedade brasileira. Tem ‘rosto definido’. Pertencem à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária, por conta própria, no campo ou na cidade (2009, p. 25).

Nessa mesma lógica, o Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil (BRASIL, 2015) constatou que o perfil dos encarcerados é análogo aos das vítimas de homicídio, ou seja, são os jovens que constituem a maior parte da população prisional.

A partir da análise comparativa entre o perfil das vítimas de homicídios e o perfil da população encarcerada no Brasil, concluiu-se que a maioria das vítimas de homicídios tem o mesmo perfil da maioria dos presos: são homens, negros e com menos de 30 anos (BRASIL, 2015, p. 81).

De acordo com esses dados oficiais, e vislumbrando a imersão de uma proposta de resolução de conflitos que ganhava forças em minha instituição de trabalho, o interesse aumentou depois que fiz as incursões teóricas e percebi que as pesquisas sobre JR eram bem recentes no Brasil e decorrentes da implementação em três estados brasileiros, conforme será abordado em seção própria.

Diante da euforia que tomava conta do ambiente de trabalho, com etapas de grande mobilização por parte das pessoas que se interessaram pela temática e que passaram a constituir um grupo de estudos sobre o assunto e pela falta de efetivação da prática restaurativa no próprio âmbito judicial e, ao mesmo tempo observando que muitas crianças e jovens da escola em que trabalhava eram oriundos da periferia e traziam em si a marca da classe a que pertencem, tais como as dificuldades materiais, educacionais, alimentares e da violência sofrida ou praticada por familiares, vizinhos e conhecidos. Vi a possibilidade de conhecer em que medida os aspectos educacionais e sociais poderiam melhorar quando a comunidade se responsabiliza por isso. A partir do momento em que se começou a pesquisa sobre a legislação da socioeducação, a categoria profissionalização veio à tona porque se percebeu esta sempre atrelada à escolarização. Assim foi-se enviesando o interesse em pesquisar a categoria escolarização e profissionalização na socioeducação, observando-se os sujeitos pertencentes a uma

determinada classe e a justiça a ela destinada, seja em sua forma tradicional, seja com a aplicação da justiça restaurativa.

1.2 Contextualizando o problema de pesquisa e *locus*.

Em 2012, no contexto de delineamento das políticas de atendimento à infância e juventude, foi instituído pela Lei nº 12.594/2012, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, (BRASIL, 2012, s/n) que se constitui no

conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, político e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei (BRASIL, 2012).

A Lei do SINASE regulamenta todo o atendimento socioeducativo para adolescentes com mais de 12 anos e menos de 18 anos de idade que tenham cometido algum ato infracional; altera o ECA e a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), além de dar as disposições gerais sobre a instalação, manutenção das unidades e programas de atendimento, ressaltando a competência da União, Estados e Municípios.

De acordo com o Relatório do Panorama Nacional – A execução das Medidas Socioeducativas de Internação Programa Justiça Jovem, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2012), o jovem em privação da liberdade que está cumprindo a medida socioeducativa no Brasil, tem em média 16,7 anos, sendo esta a maior média etária do cometimento do primeiro ato infracional, período que, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), o jovem deveria estar terminando o ensino médio, etapa final da educação básica.

Contudo, dados do mesmo relatório informam que 57% dos jovens não frequentavam a escola antes de ingressar na unidade, 86% dos adolescentes informaram que cursavam o ensino fundamental, sendo o percentual dos adolescentes cumpridores de medida socioeducativa não alfabetizados atingiu o índice de 8%.

No entanto, este índice nacional comporta uma disparidade entre as regiões, considerando que no Nordeste, 20% dos adolescentes entrevistados declararam-se analfabetos e no Norte, 14%, enquanto no Sul e no Centro-Oeste, 1%. As regiões Norte e Nordeste também possuem o menor índice de internos que concluíram o Ensino Médio, sendo o índice de 4% e 6%, respectivamente. No contexto nacional, entre todos os adolescentes analfabetos, 44% destes encontram-se na Região Nordeste. Sendo que as

regiões Norte e Nordeste estão abaixo da média nacional de adolescentes que pararam os estudos aos 14 anos, conforme dados do Relatório do Panorama Nacional – A execução das Medidas Socioeducativas de Internação Programa Justiça Jovem (CNJ, 2012).

Quadro 1 Média da idade em que o adolescente infrator interrompeu os estudos por região

Região	Idade Média
Centro-Oeste	14,2
Nordeste	13,7
Norte	13,7
Sudeste	14
Sul	14,3
Total	14

Fonte: DMF/CNJ - Elaboração: DPJ/CNJ/2012.

Essa realidade do sistema educacional brasileiro não é somente para os jovens que transgrediram a lei, mas também dos jovens pobres que não deixam de ser “prisioneiros” de um sistema segregador, que nega os direitos básicos, como a escolarização. Para Carrano (2015),

É fácil notar os efeitos deletérios da irregularidade das trajetórias escolares no ensino médio. Esse sistema é marcado por processos de escolarização que atravessa tanto o ensino fundamental quanto o médio. Esse sistema é marcado por processos de escolarização de baixa infraestrutura e insuficiente formação acadêmica que a escola consegue oferecer e na socialização que possibilita (CARRANO et al, 2015, p. 1441).

Essa “marca social da escola” (GRAMSCI, 2000, p. 49) destinada a manter as classes subalternizadas, no entanto, é apenas um reflexo da sociedade contraditória e, paradoxal, como afirma Saviani (2014, p. 86), pois

é a marca da sociedade capitalista, onde a tão desejada universalização da educação não passa de um discurso paradoxal que se manifesta nas expectativas contraditórias depositadas na escola, uma vez que a educação para a classe trabalhadora não será igual e equânime à educação das classes dirigentes (SAVIANI, 2014).

Os jovens encarcerados, sujeitos participantes desta pesquisa, se tornaram de interesse porque os dados do relatório do Conselho Nacional de Justiça (CNJ)

denominado “Panorama Nacional: a execução das Medidas Socioeducativas de Internação” (CNJ, 2012) demonstram que o índice de reincidência de infrações dos jovens é alto, em torno de 54% e os crimes das reincidências são mais graves, ou seja, na internação de reincidência há maior ocorrência de atos infracionais resultantes da morte da vítima, o que demonstra que o objetivo de “ressocializar” e “reeducar” o jovem que conflitou a lei, conforme propõe o ECA, não está sendo observado neste sistema punitivo.

O próprio ECA determina que no período de cumprimento das medidas socioeducativas tanto no regime de semiliberdade quanto no de internação, devem ser garantidas a escolarização e a profissionalização.

Contudo, verifica-se que estes dispositivos legais não estão sendo respeitados. O mesmo relatório do CNJ mostra que em regiões brasileiras com expressiva quantidade de adolescentes internos maiores de 18 anos há um histórico de evasão escolar em torno de 42%.

Deste modo, a adoção de medidas mais adequadas de escolarização nos estabelecimentos, além de uma proposta pedagógica consolidada que permita ao jovem ter condições favoráveis que possibilite, ao sair da internação, ter garantida uma (re)inserção social real, parece ser um grande problema.

Diante deste contexto, é notória a necessidade de aprimoramento do sistema de justiça para que a sociedade e o Estado ofereçam não apenas uma resposta monolítica às situações geradoras de conflitos, mas disponha de outros sistemas, com outras respostas que pareçam mais adequadas diante da complexidade do fenômeno criminal, onde há a exclusão de direitos, que “no contexto da mundialização do capital⁸, assumem uma magnitude e uma gravidade sem precedentes” (FRIGOTTO, 2010, p. 422) e a classe mais pobre é quem mais sofre as mazelas deste sistema.

Parte-se da concepção que o ato infracional é produto de fatores complexos, que perpassam tanto a fase de desenvolvimento como as condições familiares, sociais, culturais e econômicas nas quais os jovens estão inseridos (PADOVANI e RISTUM, 2013), isto é, o ato infracional é um subproduto das relações estruturais, principalmente de uma classe.

Na esteira desta expectativa, a presente pesquisa está norteadada pelo seguinte questionamento:

Quais as implicações do sistema punitivo tradicional e da JR no processo de

⁸ A mundialização do capital (CHESNAIS, 1994) adveio com avanço tecnológico por um lado e regressão, no que concerne às condições de vida e de trabalho dos trabalhadores, por outro.

escolarização e profissionalização na socioeducação no Estado do Pará?

Vale destacar que tanto nas legislações, quanto nos relatórios sobre os jovens em conflito com a lei, a escolarização e profissionalização são ressaltadas. Instiga verificar como e por que isso ocorre? Qual a relação há entre a escolarização/profissionalização/punição no contexto da socioeducação? Qual a lógica da inserção da JR no sistema de justiça? Como a JR se relaciona e tem contribuído na lógica capital-trabalho para ressocialização dos socioeducandos?

Os dados da pesquisa são referentes ao Estado do Pará, com a pesquisa de campo realizada na Região Metropolitana de Belém, onde a idade média do jovem infrator, que interrompeu os estudos é de 13,7 anos, conforme dados do Quadro 1, bem como foi o Estado que obteve o pior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Brasil para o ensino médio e ficou no penúltimo lugar geral na média nacional no ano de 2013 (IBGE, 2013).

1.3 Objetivo Geral

Analisar como se dá a escolarização e a profissionalização destinada aos socioeducandos no Estado do Pará com vistas a compreender quais as implicações do sistema punitivo tradicional e da Justiça Restaurativa na socioeducação.

1.4 Objetivos Específicos

- Compreender como a relação “Trabalho e Educação” são engendradas pelo sistema punitivo no estado capitalista na atualidade;
- Desvelar como a escolarização e a profissionalização destinada aos socioeducandos por meio das legislações vigentes se relacionam com a lógica capital-trabalho.
- Identificar como ocorrem os processos de escolarização e profissionalização dos socioeducandos que cumprem medidas socioeducativas na Fasepa e a inserção da JR nesse processo;
- Compreender a inserção da JR nos processos de escolarização e profissionalização dos socioeducandos que cumprem medidas socioeducativas na Fasepa.

1.5 Hipótese

É reconhecido os avanços legais brasileiros no que se refere às garantias de direitos à escolarização, profissionalização, socioeducação, entre outras. Reconhece-se também que pensar outro modelo de justiça é necessário e são aclamadas as iniciativas que, mesmo sendo muitas vezes isoladas a alguns magistrados e pesquisadores do Direito, pode levar o próprio Poder Judiciário a repensar sua postura muitas vezes positivistas como a mediação, a conciliação, etc. No entanto, parte-se da concepção que a realidade da escolarização e da profissionalização na socioeducação se funda naquilo que Marx denominou de população estagnada⁹.

Afirma-se isso, porque as impressões iniciais levam a inferir que assim como o sistema punitivo está a favor do capital como forma de controle social e serve para disciplinar, educar e “amoldar” a classe trabalhadora por meio das relações sociais, ideológicas, políticas, econômicas; a escolarização e a profissionalização ofertadas na socioeducação é a refração¹⁰ de um sistema que possui na relação capital-trabalho sua forma estruturante de formação da força de trabalho alienada. Isso porque, o período que o jovem fica sob tutela do sistema socioeducativo, este não tem como garantir uma inserção qualificada no mercado de trabalho, visto que os cursos e formações ofertadas na socioeducação não vinculam à uma escolarização que proporcione aos jovens, mudanças em suas relações sociais. Sendo assim, é uma ocupação irregular e desqualificada no mundo do trabalho, tornando-se presa fácil de exploração do capital seja pelo subemprego, seja pela cooptação ao mundo do crime.

Este mesmo sistema, diante do clamor social por uma “sociedade mais justa” se utiliza de mecanismos que introduz a comunidade como uma variável significativa do “fazer justiça”, aludindo a um tipo de sociabilidade e adaptabilidade do capital que pode caracterizar-se em um mecanismo de reconfiguração e de desresponsabilização do Estado pelas políticas sociais em geral e para a juventude, em particular.

⁹ Constitui parte do exército de trabalhadores em ação, mas com ocupação completamente irregular. Ela proporciona ao capital reservatório inesgotável de força de trabalho disponível. Sua condição de vida cai abaixo do nível médio normal da classe trabalhadora, e justamente isso a torna base ampla de ramos especiais de exploração do capital. Duração máxima de trabalho e o mínimo de salário caracterizam sua existência (MARX, 2008, 746).

¹⁰ Utilizada como sinônimo de mudança do meio de propagação, isto é, em vez de ser a escola e a formação regular, o sistema de inclusão se dá pela institucionalização depois do cometimento de um crime ou uma infração.

Isso ocorre com a JR e a participação comunitária que, por si só, não têm como mudar de forma significativa o processo de escolarização e profissionalização de jovens que muitas vezes chegam ao crime porque seus direitos básicos já foram tão execrados e mutilados; devido suas trajetórias truncadas de vida que se refletem no abandono da escola ou no grande índice de repetência; e que não basta boa vontade de alguns setores sociais, se o Estado não oferta condições básicas que proporcionem aos jovens uma “ampliação da riqueza social, em contraste com o culto fetichista da expansão do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 103) por meio de uma educação emancipadora.

Em outros termos, a lógica do capital não permite que esse jovem, futuro trabalhador, avance para além de uma formação meramente instrumental e, assim, o capital se nutre dessa lógica para se manter vivo e operante.

Portanto, a hipótese é de que a escolarização e profissionalização na socioeducação tem aprofundado a segregação entre trabalho e educação, pois a oferta da profissionalização não tem acompanhado a elevação da escolarização, por isso não forma sequer a escola do emprego, exigência cada vez mais presente no mundo do trabalho, e muito menos proporciona uma educação com formação integral, que propicie a formação de uma nova cultura, que potencialize mudanças estruturais, mas sim, tem possibilitado uma inserção irregular e desqualificada no mercado de trabalho.

Contudo, por mais que os interesses do Estado capitalista sejam o interesse da classe dominante, não significa que não há resistência por meio da luta política e econômica das classes dominadas, visto que o “Estado não é um utensílio de classe, que ele é o Estado de uma sociedade dividida em classes” (POULANTZAS, 1986, p. 186) e a Justiça Restaurativa, dependendo da forma como for conduzida, assim como pode servir para a desresponsabilização do Estado pela elevação do nível de escolarização e melhoria do processo de profissionalização e reinserção social, pode ser uma possibilidade de fazer tanto o judiciário a repensar suas práticas autoritárias e isoladas quanto a própria sociedade a não se conformar com as condições historicamente dadas, articulando pela via da justiça, uma intervenção consciente e efetiva de transformação social.

1.6 Aspectos teórico-metodológicos

Apresenta-se o percurso teórico-metodológico, uma vez que, de acordo com Gohn (2005, p. 262), “o caráter crítico de uma pesquisa é dado pelo método utilizado, do ponto de vista do paradigma referencial teórico que o alicerça”.

Compreender os mecanismos, as engrenagens do estado capitalista por meio de seu aparato repressor, pode permitir ao “pensamento comum”, ao mundo da aparência dar lugar à realidade, ao pensamento dialético que se configura na unidade entre o fenômeno e a essência, “caminhando da aparência à essência, da parte ao todo, do singular ao universal, isso tudo em conjunto, levando em conta o modo de constituição, a maneira pela qual se constitui a realidade” (IANNI, 2011, p. 411). Logo, o princípio metodológico da investigação dialética orienta esta pesquisa, tendo em vista que se compreende que os fenômenos pesquisados fazem parte de um conjunto de interações entre os sujeitos sociais que são históricos, culturais, econômicos e morais, resultantes de múltiplas relações.

Partiu-se do princípio que para conhecer os mais variados elementos que envolvem a pesquisa, é necessário um método, um caminho que permita compreender o fenômeno educativo. Para isso, a perspectiva materialista histórico-dialética baliza esta pesquisa, visto que se concorda com Kosik (2010, p. 39) quando afirma que a concepção dialética, não é o “método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico”.

Diante do exposto, para a compreensão das relações entre sistema punitivo, escolarização, profissionalização e justiça restaurativa na socioeducação partiu-se das determinações mais gerais dessas relações para, em seguida, ir para a singularidade dos fatos empíricos, e destes, voltar ao geral, de modo que se pudesse apreendê-lo em suas mediações, em busca da passagem da pseudoconcreticidade¹¹, para a essência do fenômeno estudado.

Para levantamento de dados realizou-se imersão no campo teórico e empírico com revisão bibliográfica, observação participante e não-participante, análise documental, entrevistas semiestruturadas e abertas.

Com relação à observação participante, “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (MINAYO, 2010, p. 60). Deste modo, ao mesmo tempo em que havia a formação enquanto profissional coletava-se dados, por

¹¹ Para Kosik (2010, p. 15), o “mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. (...). A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é”. Assim, o mundo da pseudoconcreticidade estaria no nível do imediatismo das ações humanas, do senso comum, enquanto que o mundo real estaria no nível na apreensão das causas e efeitos da ação dos homens no mundo, considerando as relações materiais por eles produzidas (RODRIGUES, 2013, p. 106).

meio da participação em reuniões e formações no âmbito das instituições que buscam a consolidação da JR no Pará, sejam elas o TJE, o Ministério Público, a Fasepa, a Fundação PRO PAZ, entre outras que formaram um Grupo de Estudos em JR e passaram a organizar além de sessões de estudos sobre a temática, a realização de eventos e reuniões com o objetivo do fortalecimento e difusão das práticas restaurativas no Estado, para depois proceder à pesquisa de campo, uma vez que se interagiu com o objeto de estudo “em um tempo e espaço determinados, que participam das dimensões múltiplas da temporalidade social” (CIAVATTA, 2001, p. 128).

Com relação à análise documental, em fevereiro de 2016 obteve-se a autorização da Presidência da Fasepa (em anexo) para realização da coleta de dados na instituição, incluindo todas as unidades de atendimento aos socioeducandos, nas quais realizou-se visitas, participou-se de reuniões, ações como a emissão de documentos, certificações, etc. Não foi enfrentado qualquer problema na acolhida da instituição, no entanto, a falta de sistematização de dados da socioeducação paraense dificultou a elucidação, em muitos momentos, da realidade investigada.

Quanto à imersão no campo teórico, a revisão bibliográfica, subsidiou questões sobre Estado, Educação, Justiça e Socioeducação. As bases teóricas sobre Estado e Educação que mediarão as análises, tiveram alguns autores como: MARX (2008, 2009, 2011); MÉSZÁROS (1987, 2002, 2003, 2008); POULATNZAS (1980) que possuem relevância em pesquisas nessa área. Além de referendar as análises em pesquisas sobre educação e justiça, apoia-se também nas literaturas que abordam a JR, como Zehr (2010, 2012); Brancher (2008; 2010); Araújo (2010); Boonen (2010) e Silva (2011). Na área de Trabalho e Educação, apoia-se em obras de Frigotto (1984, 2003, 2006); Saviani (2006; 2008; 2009); Araújo (2008, 2011), Araújo e Rodrigues (2009, 2013), entre outros.

A pesquisa documental e a revisão bibliográfica ocorreram concomitantemente e permitiram estabelecer um diálogo com a literatura produzida sobre Estado, Educação, Trabalho, Justiça e Justiça Restaurativa e os sujeitos pesquisados. Os documentos e a legislação utilizados foram:

Quadro 2 - Documentos Oficiais Pesquisados

Documentos	Órgão elaborador	Ano	Disponível em:
Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo SINASE	Secretaria Especial dos Direitos Humanos Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente CONANDA	2006	http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/

Panorama Nacional A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação Programa Justiça ao Jovem	Conselho Nacional de Justiça (CNJ)	2012	http://www.cnj.jus.br
Projeto Político Institucional do Atendimento Socioeducativo no Pará	FASEPA	2010	Impresso
Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 67/2011: Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes.	Conselho Nacional do Ministério Público	2011	http://www.cnmp.mp.br/
Mapa da Violência: Os Jovens do Brasil	Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial	2014	www.juventude.gov.br/juventudeviva
Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil	Secretaria-Geral da Presidência da República	2015	http://juventude.gov.br/
Relatório de Gestão	FASEPA	2015	Impresso
Relatório de Gestão	FASEPA	2016	Impresso
Relatório de Atividades do NPR	FASEPA	2015	Impresso

Quadro 3 - Legislação pesquisada

Lei	Disponível em:
LDB LEI 9394/1996	www.planalto.gov
SINASE - LEI Nº 12.594, de 18/01/2012.	www.planalto.gov
Resolução 225/2016	www.cnj.jus.br
Estatuto da Criança e do Adolescente	www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

Com isso, esta pesquisa visou ampliar a análise dos processos educativos que ocorrem fora do ambiente escolar tradicional, focalizando nos jovens em conflito com a lei e os processos de escolarização e profissionalização e em uma nova proposta de resolução de conflitos.

O caminho metodológico para coleta de dados no campo empírico, se realizou por meio de entrevistas semiestruturais e abertas, pois o “objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem” (SEVERINO, 2007, p. 123). Com relação às entrevistas, ressalta-se que as narrativas dos informantes foram dimensionadas com base no movimento real do objeto, propondo o entendimento de um plano discursivo que articula linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto ideológico, para situar essas categorias na história e nas relações materiais de produção social, pois partiu-se da compreensão que a “prática social (política, ideológica, etc.) é uma dimensão do evento discursivo, da mesma forma que o texto” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 99).

Com relação ao procedimento de análise, estas foram sustentadas na compreensão

do pensamento dialético de que não se deve contentar em olhar ou mesmo em observar as coisas, como diz (LEFEBVRE, 1995, p. 222), “deve-se buscar a lei não fora do fenômeno, mas nele, em seu lado ou aspecto universal. É preciso não esquecer de interrogar de novo o fenômeno, para assegurar-se de que nada importante foi omitido”.

Assim, buscou-se realizar quantas incursões foram necessárias para investigar o fenômeno. Sabe-se que o homem atua sobre a natureza para atender as suas necessidades imediatas, modificando a sua própria relação com a natureza e com a sociedade. Entretanto, essas relações sociais não são uniformes nem no tempo e nem no espaço, depende da realidade contextual. Uma mudança no modelo de justiça brasileiro é desejável, contudo, o modo de ‘reorganização’ que o Estado realiza é copiando modelos sem a proposta de uma real transformação na realidade social. Vê-se, assim, a contradição presente nesses mecanismos de controle social e na proposta de resolução de conflitos que em vez de punir, quer responsabilizar pelo dano causado a outrem, isto é, a ótica da Justiça Restaurativa é a de que não foi o Estado que foi infringido pela violação de uma lei, mas pessoas, relações interrompidas, a comunidade da vítima e do ofensor. Por isso, uma discussão sobre as relações entre Estado e a relação entre capital-educação-trabalho tornou-se necessária.

1.7 A escolha do *locus* da pesquisa

São com as relações sociais dos homens históricos, que respondem a processos por infringirem as normas de um Estado de Direitos, que se desenvolveu a pesquisa, ou seja, com sujeitos que agem na história e sofrem a ação dela, da conexão social, econômica, cultural, espiritual e política que determinam o modo de vida de uma sociedade, como ensina Marx (2009, p. 31)

não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, com base no seu processo real da vida, apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos desse processo de vida.

Nesse sentido, para compreendermos a história real dos sujeitos pesquisados, primeiramente foi necessário eleger o *locus* de pesquisa, para isso, é importante mostrar o caminho percorrido.

Inicialmente, teve-se a intenção de pesquisar no espaço do Tribunal de Justiça do Pará (Vara dos Juizados da Infância e Juventude), pois o juiz é o responsável pelo sentenciamento das crianças e adolescentes que conflitaram a lei e pelo encaminhamento para as Unidades de Atendimento Socioeducativo visto que no Brasil, uma das instituições responsáveis pela garantia dos direitos e da justiça é o Tribunal de Justiça do Estado (TJE/PA), sendo este um dos órgãos que compõe o Poder Judiciário¹² brasileiro.

De acordo com Freitas (2012), em nível estadual é o Tribunal de Justiça, por meio dos desembargadores e juízes, que aplicam as penalidades para quem não cumpre a lei, conforme estabelecida no ordenamento jurídico nacional, instituída em uma Constituição Federal (CF), que é superior a todas as demais legislações específicas e não pode ser alterada por elas.

A Constituição da República Federativa do Brasil, em seu preambulo, assegura:

[...] o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A justiça aparece na CF como um fim social, juntamente com a igualdade, a liberdade, entre outros valores. Essa mesma lei, em seu artigo 2º, dispõe sobre a divisão dos poderes no estado brasileiro: “São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário”.

O ECA (BRASIL/1990) dispõe no Capítulo II - Da Justiça da Infância e da Juventude, Art. 145, que

Os estados e o Distrito Federal poderão criar varas especializadas e exclusivas da infância e da juventude, cabendo ao Poder Judiciário estabelecer sua proporcionalidade por número de habitantes, dotá-las de infraestrutura e dispor sobre o atendimento, inclusive em plantões.

Em Belém, há atualmente quatro Varas Especializadas no Atendimento à Criança e ao Adolescente, tendo elas as seguintes especificidades:

¹²Art. 92- São órgãos do Poder Judiciário: I - o Supremo Tribunal Federal; I-A - o Conselho Nacional de Justiça; II - o Superior Tribunal de Justiça; III - os Tribunais Regionais Federais e Juízes Federais; IV - os Tribunais e Juízes do Trabalho; V - os Tribunais e Juízes Eleitorais; VI - os Tribunais e Juízes Militares; VII - os Tribunais e Juízes dos Estados e do Distrito Federal e Territórios (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

A 1ª Vara da Infância e Juventude tem competência para os casos de medidas protetivas de crianças de 0 a 11 anos em situação de risco e abandono.

A 2ª Vara da Infância e Juventude tem competência para: “I - processar e julgar as ações envolvendo adolescentes a quem se atribua a prática de ato infracional na fase processual de conhecimento, ressalvada a competência da 4ª Vara da Infância e Juventude” e “II - controlar e fiscalizar o cumprimento dos prazos das internações provisórias dos adolescentes custodiados nos Centros de Internação Provisória da capital” (PARÁ, 2014);

A 3ª Vara da Infância e Juventude tem competência para: “I – Processar e julgar a execução das medidas protetivas e socioeducativas a Internação e Semiliberdade previstas no Estatuto da Criança e Adolescente, aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei, pelos juízos da Infância e Juventude do Pará, quando cumpridas nas unidades de atendimento localizadas na região metropolitana de Belém”; “II – processar e julgar a execução das medidas socioeducativas de Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida”; além da fiscalização das entidades executoras das medidas socioeducativas de internação, semiliberdade e internação provisória da região metropolitana de Belém (PARÁ, 2014);

A 4ª Vara da Infância e Juventude tem competência para: “I – homologar o arquivamento ou a remissão, quando aplicável (...); II – receber a representação e realizar audiência de apresentação; III – processar medidas de proteção, de advertência e de reparação do dano, quando aplicadas pela própria unidade judiciária”, além da fiscalização do serviço de atendimento socioeducativo (PARÁ, 2014);

Traz-se essa referência, porque são os juízes dessas Varas que sentenciam os autores de atos infracionais para, de acordo com a infração, cumprirem ou não medidas socioeducativas e também porque o judiciário é o principal articulador da JR no Estado.

Contudo, nas primeiras visitas a campo, contudo, vislumbrou-se a ausência de dados que contemplasse o objetivo da pesquisa nas Varas dos Juizados da Infância e Juventude, isto é, acordos provenientes de práticas restaurativas que tivesse como foco a responsabilização pela escolarização e profissionalização.

Esta constatação ocorreu durante observação participante em sessões de estudos sobre JR que envolvia as instituições como o TJE/PA, Ministério Público, Fasepa, CREAS, SEDUC/PA. Nesse contato, se teve conhecimento por meio das servidoras/técnicas do setor responsável pela realização da JR na 4ª Vara da Infância e Juventude, que geralmente os acordos firmados nos círculos restaurativos tem a

participação somente da família e quase sempre é voltado para a boa convivência familiar, nos denominados círculos de compromisso¹³, isto é, não seriam encontrados acordos que a comunidade se responsabilizasse pela escolarização ou profissionalização.

Já na Fasepa, onde também se passou a frequentar reuniões, eventos e ações que envolvessem a profissionalização e escolarização, se teve a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o trabalho desenvolvido, em conversas informais com a técnica responsável pelo Núcleo de Prática Restaurativa (NPR), que na ocasião entregou um relatório do NPR, no qual constava a realização de Círculos Restaurativos nas 14 unidades da instituição, com o objetivo de formar servidores, para que estes fossem multiplicadores das práticas restaurativas nas unidades, de modo que 670 servidores participaram da formação, conforme Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Núcleo. Além do que, 271 socioeducandos e 257 familiares destes também participaram da JR. A partir de então, viu-se a possibilidade objetiva de encontrar casos que pudessem revelar a intenção da pesquisa. Fez-se então, a opção por esta instituição.

No entanto, conforme foi-se avançando na coleta de dados, percebeu-se que os acordos que já tinham sido realizados não tinham como foco a escolarização e profissionalização. Mais uma vez não teria elementos objetivos para realização de um estudo de caso. Contudo, permaneceu-se na instituição porque o processo de “profissionalização” ofertado era bastante difundido, principalmente pelo site oficial.

Em certa ocasião, tomou-se conhecimento que a JR estava sendo desenvolvida na Fasepa, para os socioeducandos que tinham a oportunidade de serem selecionados para ingressarem em uma vaga de estágio. Ali encontrou-se a possibilidade de visualizar a relação entre a JR e a profissionalização voltada aos socioeducandos. Porém, sentiu-se a necessidade de compreender como esse processo interferia na progressão da medida socioeducativa, aí, na ocasião do pedido de autorização para a entrevista com os socioeducandos (anexos), com o juiz da 3ª Vara da Infância e Juventude conforme determina o Art. 247¹⁴ do ECA, um convite foi feito para participar de algumas audiências, mais especificamente 06 (seis), de socioeducandos em vários tipos de medidas. Esta observação contribuiu para a elucidação de como se dava essa relação de poder entre as instituições, dado que praticamente todo ato que envolve os

¹³ Trata-se de um momento formal, no qual o jovem e sua família são chamados a comparecer, assim como membros da comunidade, no caso do Juizado da Infância e Juventude, geralmente a comunidade é a escolar, além de trabalhadores da rede de atendimento ao adolescente.

¹⁴ Art. 247. Divulgar, total ou parcialmente, sem autorização devida, por qualquer meio de comunicação, nome, ato ou documento de procedimento policial, administrativo ou judicial relativo a criança ou adolescente a que se atribua ato infracional (BRASIL, 1990).

socioeducandos, deve ser autorizado em audiência pelo juiz, principalmente no que se refere à escolarização e profissionalização.

1.8 De que realidade se fala?

No que se refere aos dados da socioeducação, o relatório denominado "Um Olhar Mais Atento às Unidades de Internação e de Semiliberdade para Adolescentes" (CNMP, 2013), realizado pela Comissão de Infância e Juventude do Conselho Nacional do Ministério Público por meio de inspeções nas unidades de internação e de semiliberdade em 2013 registrou a presença de 20.081 (naquele período) adolescentes em cumprimento de medidas de privação e restrição de liberdade (CNMP, 2013). Destes, 18.378 cumprem medida socioeducativa de internação¹⁵, enquanto 1.703 estão no regime da semiliberdade¹⁶ (CNMP, 2013). Contudo, em 2015 a população da socioeducação já ultrapassava 23.000 jovens em unidades internados em unidades com capacidades para apenas 18.000, de acordo com os dados mais recentes publicados pelo Conselho Nacional do Ministério Público - CNPM, que inspeciona essas unidades, sendo que o Estado do Pará estava com uma lotação 102, 3% a mais de sua capacidade (CNMP, 2015). Dados confirmados durante a coleta de dados em campo, no qual o Centro de Adolescente em Semiliberdade – CAS que tinha capacidade para 20 jovens abrigava em torno de 40 jovens.

A Fasepa conta atualmente com aproximadamente 1804¹⁷ servidores ativos, conforme consulta no Portal da Transparência do Estado do Pará, sendo que destes 1120 possuem vínculo e 684 servidores são contratados sem vínculo, responsáveis também em “coordenar e executar a política estadual de atendimento socioeducativo a adolescentes e jovens com prática de ato infracional e aplicar as medidas socioeducativas, cumprindo a determinação judicial” (PARÁ, 2013).

No ano de 2016, conforme Relatório de Gestão da Fasepa (NUPLAN, 2016) 642

¹⁵ECA - Art. 121. A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. § 1º Será permitida a realização de atividades externas, a critério da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário.

¹⁶ECA - Art. 120. O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial. § 1º São obrigatórias a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade. § 2º A medida não comporta prazo determinado aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação.

¹⁷ Consulta realizada em 11/07/2016 por meio do site <http://sead.pa.gov.br/demonstrativo-2016>.

jovens deram entrada Serviço de Atendimento Social-SAS, que funciona no Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente-CIAA, em Belém do Pará, em regime de plantão 24 horas, para acolhimento de adolescentes que são apreendidos em flagrante delito ou encaminhados pela Justiça, permanecendo até 72 horas, conforme prevê o art. 88, V do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, sendo que desses, 155 receberam como medida a privação ou restrição da liberdade, o que significa uma redução de aproximadamente 53% em 3 anos. Os demais jovens receberam os seguintes encaminhamentos:

Quadro 4 - Tipos de encaminhamentos realizados pelo SAS em 2016

MOVIMENTO	QTDE	%
Medida Protetiva	4	0,62
Conselho Tutelar	10	1,56
Acolhimento	2	0,31
Provisória ¹⁸	250	38,94
Internação (Semiliberdade e Internação)	155	24,14
Meio Aberto (LA / PSC)	20	3,12
Família	199	30,99
Seccional Urbana (maior de 18 anos)	1	0,16
Fuga	1	0,16
TOTAL	642	100

Fonte- NUPLAN/FASEPA

No que se refere aos dados de todo o Estado do Pará, cerca de 1.154 jovens foram atendidos de janeiro a outubro de 2016 nas 04 unidades de internação provisória CEFIP¹⁹, CIAM²⁰ SIDERAL, CSEBA²¹ e CIAM Marabá²², com atendimento diário, em média, de 122 socioeducandos.

¹⁸Na internação provisória o (a) adolescente/jovem poderá permanecer até 45 dias aguardando a conclusão da instrução processual de apuração do ato infracional.

¹⁹Centro Feminino de Internação Provisória (atende adolescentes e jovens entre 12 a 18 anos em medida provisória).

²⁰Centro de Internação Masculino (tem caráter provisório, o adolescente pode ficar até 45 dias).

²¹Centro socioeducativo do Baixo Amazonas (atende jovens de 12 a 20 anos em medidas provisória e internação), em Santarém.

²²Centro de Internação Masculino (adolescentes do sexo masculino entre 16 e 17 anos em medida de internação).

As medidas em meio aberto na região metropolitana de Belém são de responsabilidade da Fundação Papa João XXIII – FUNPAPA, responsável em desenvolver “atividades de amparo e proteção de populações que vivem em situação de risco pessoal e social causados pela pobreza, abandono ou isolamento familiar”, por meio dos Centros de Referência em Assistência Social - CRAS. Dentro desse contexto, a municipalização dessas medidas é uma forma de descentralizar a execução da responsabilidade e dividir com os municípios de onde os jovens são oriundos.

Trata-se de estratégia que busca reverter a tendência crescente de internação dos adolescentes bem como *confrontar a sua eficácia invertida*, uma vez que se tem constatado que a elevação do rigor das medidas não tem melhorado substancialmente a inclusão social dos egressos do sistema socioeducativo. Por um lado, priorizou-se a municipalização dos programas de meio aberto, mediante a articulação de políticas intersetoriais em nível local, e a constituição de redes de apoio nas comunidades, e, por outro lado, a regionalização dos programas de privação de liberdade a fim de garantir o direito à convivência familiar e comunitária dos adolescentes internos, bem como as especificidades culturais (BRASIL, 2006).

Confrontar sua eficácia invertida é ir de encontro com a realidade do Sistema Socioeducativo brasileiro, uma vez que os dados constantes no relatório do Conselho Nacional Ministério Público (fez uma coleta de dados em todo o Brasil nos anos de 2012 e 2013 nas unidades socioeducativas de todo o Brasil) mostram que mesmo diante de uma legislação que tem múltiplos olhares para esse jovem que infringiu a lei, que determina uma ação pedagógica e que as unidades sejam educativas, a realidade está muito aquém do desejável, ou melhor, do indicado na lei, pois:

o cumprimento das medidas socioeducativas, especialmente as restritivas de liberdade – internação e semiliberdade – está muito longe do modelo do ECA: os espaços que deveriam ser de ressocialização mais se assemelham a presídios e penitenciárias, com altos índices de superlotação, em alguns Estados, e pouquíssimas oportunidades de formação educacional e profissional (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2013).

Vale ressaltar que dos 13 socioeducandos entrevistados no CAS, 11 disseram ser reincidentes, sendo que 6 cumpriram inicialmente uma medida de meio aberto, que foi a Liberdade Assistida (LA), o que indica que a medida de privação de liberdade não é o primeiro, sendo que alguns mencionaram já ter sido submetido a mais de duas medidas. Contudo, Machado e Mello (2015) encontraram na infância e juventude, situações de

privação de liberdade para tipos de crime que jamais levariam o adulto à prisão – e a desculpa da socioeducação e proteção daquele ser em formação como argumento de legitimação da internação. De acordo com as autoras,

No que tange à execução, na prática, as medidas socioeducativas de internação reproduzem as problemáticas do sistema prisional (seletividade e estigmatização) como um braço do Direito Penal, como um subsistema, composto por agências de menor hierarquia, destinado a operar com punição aparentemente menor, razão pela qual goza de maior discricionariedade e arbitrariedade (MACHADO E MELLO, 2015, p. 71).

Durante todo o período da pesquisa, procurou-se emergir no contexto da socioeducação, pois não se tinha experiência na área, visto que a atuação enquanto pedagoga do TJE/PA é, desde 2007, na Vara do Juizado de Violência Doméstica contra a Mulher, que, por sua vez, traz o retrato de uma classe que tem na violência e na judicialização da vida, muitas coisas em comum com os sujeitos da socioeducação, pois, em alguns casos, um é a ponta do outro, assim sendo, a mulher que sofre violência é também, aquela que tem seu filho na socioeducação, não que isto seja um determinante, mas a experiência mostra que são retratos de uma mesma realidade.

Não se pode deixar de lado também a vivência na escola com crianças, jovens e famílias que vivem uma realidade de escassez de direitos básicos como saúde, escola de boa qualidade, saneamento básico, aliados à presença da violência e da criminalização nos bairros onde moram, contudo, estes estão do “lado de fora” desse sistema.

Foi por meio da participação do curso de JR em 2011 que se passou a conhecer a temática. De lá pra cá, foi acompanhado a evolução que a JR foi ganhando nas instituições do Sistema de Garantias de Direitos, tanto do TJE, quanto na Fasepa, na Defensoria e na SEDUC.

Acompanhei ao longo do ano de 2015 o debate sobre a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 171/1993 que pretende a redução da maioria penal de 18 para 16 anos, que teve sua aprovação na Câmara dos Deputados para os casos de crimes de homicídio doloso, lesão corporal seguida de morte e crimes hediondos, como o estupro. O texto aguarda votação no Senado desde 27/08/2015²³, onde precisará passar por duas votações para ser promulgado.

Tive a participação em eventos sobre JR, reuniões interinstitucionais, seção de

²³Consulta realizada em 10/07/2016 no site <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14493>.

estudos, elaboração de um projeto de implantação da JR na Vara de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, a pedido do juiz titular da Vara, além de consultas frequentes ao site da Fasepa, que houve o acompanhamento com frequência.

Na mesma ocasião, foi feito o primeiro contato com a instituição por meio de ligação telefônica com o setor de profissionalização da Fasepa, após ser lida uma matéria, no site, que tinha como chamada o título: “Adolescentes internos iniciam nova fase na vida profissional” (ASCONFASEPA, 2016²⁴) com as seguintes informações:

Os primeiros dias do ano de 2016 começaram com mais oportunidades na qualificação profissional de cerca de 20 adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação na Unidade de Atendimento Socioeducativo (UASE) Ananindeua, com o início do curso de açáicultor. Trata-se de uma parceria entre a Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (Fasepa) com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino e Emprego (Pronatec), por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), que visa ampliar a educação, o conhecimento para a formação profissional dos adolescentes em conflito com a lei.

Essa reportagem chamou a atenção pelo fato de ofertar um curso de açáicultor, ter como formador o “Sistema S” e como intenção a ampliação da educação e da formação profissional, ainda mais quando na mesma reportagem continha a fala de um dos jovens socioeducandos que trazia uma esperança de mudança de realidade e uma melhoria na sua condição de vida e de sua família, conforme pode-se perceber:

Eu acho muito legal participar de um curso que pode me ajudar a sustentar a minha família. Eu estou muito animado para participar porque depois que concluir o curso, eu quero logo começar a trabalhar e ganhar o meu dinheiro de forma honesta. Quando eu estava na liberdade, eu cheguei a fazer um curso de informática mas eu abandonei, mas agora eu vejo a importância de ter uma profissão”, avaliou um dos jovens de 16 anos, e que está há cinco meses cumprindo medida socioeducativa (ASCOM FASEPA, 2016).

Diante dessa manchete tão cheia de dados interessantes para a pesquisa, foi feito o pedido de orientação para a coleta de dados. Foi formalizado o pedido por meio de um ofício assinado pelo orientador e em 25/02/2016 obteve-se autorização para ingressar nas Unidades escolhidas e na sede da instituição.

Logo em seguida participou-se de uma certificação de 74 socioeducandos, em

²⁴ Disponível em <http://www.Fasepa.pa.gov.br/?q=node/924>, acesso em 16 jan. 2016.

março de 2016, em decorrência do Projeto Ressignificando Caminhos na Socioeducação. Este Projeto foi lançado pela Fasepa em 2015 e possui 4 eixos de ação, sendo eles: 1) Diálogos Temáticos, que visa fortalecer a rede do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) para descentralizar o atendimento para os municípios e demais instituições, focando na Liberdade Assistida (LA) e na Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), bem como nos egressos do sistema socioeducativos; 2) Costurando Futuros, que busca parcerias estratégicas para garantir a inclusão do socioeducando no mundo do trabalho. Com conteúdo e metodologia voltados para a sustentabilidade, a ação contempla de forma efetiva o desenvolvimento e aprendizagem do adolescente e do jovem, gerando renda e qualidade de vida para sua família; 3) Talentos, que busca a promoção da cidadania por meio da arte e 4) Vidas, que visa a convivência familiar e comunitária e inclui o atendimento à saúde, religiosidade, visita íntima e atividades do Núcleo de Práticas Restaurativas.

Participou-se de uma manhã de emissão de documentos como Registro Geral, Título de Eleitor, Carteira de Trabalho, na qual foi tida a primeira oportunidade de presenciar vários adolescentes e jovens vindo das mais diversas unidades, com seus monitores, e alguns, algemados. Aquelas cenas certamente foram marcantes para um início de coletas de dados. Ao indagar a qual unidades eles pertenciam, foi informado que se tratavam da internação. Lá, a privação de liberdade é total. Em outra ocasião, houve a participação de um Círculo Restaurativo, a convite da responsável pelo Núcleo de Práticas Restaurativas – NPR na Unidade de Internação, na qual os jovens ficam em no máximo dois por cela.

Desta forma, foi-se delineando o olhar para um conjunto de situações, ações, que estruturam a realidade desses jovens, no intuito de compreender a reprodução material da vida social, não só pelo período em que se encontram cumprindo uma medida socioeducativa, mas também a história/espço e as condições reais que o levaram a chegar até ali, com vista a sair da aparência, até encontrar a essência do fenômeno.

Em seguida, a partida para a seleção de quais unidades se iria pesquisar, conforme foi dado conta das particularidades de cada uma. Fez-se uma visita previamente agendada nas Unidades de Semiliberdades Femininas e Masculinas. Ambas as unidades se localizam no Distrito de Icoaraci, a 20 km de Belém. Lá, as técnicas responsáveis apresentaram a especificidade do trabalho e, de início, percebeu-se uma marcante diferenciação por gênero.

Nesse sentido, entendeu-se que os espaços escolhidos podem revelar as

contradições da realidade à medida que são um produto social e histórico. Diante dessa afirmação, o espaço torna-se uma mercadoria que se abstrai enquanto mundo, ao mesmo tempo, que traduz as diferenças e as particularidades contextuais. Os espaços construídos dentro da lógica capitalista seguem a padronização e o individualismo desta racionalidade, são, portanto, espaços abstratos, primados pela razão estética e pela força das imagens (LEFEBVRE, 1995).

A escolha do espaço não foi tarefa fácil, pois apesar de ter a opção em investigar em todas as unidades, era preciso encontrar uma que atendessem aos objetivos de coletar dados empíricos que elucidassem o objeto, ou seja, teria que ter uma Unidade que possibilitasse analisar os processos que tivesse aplicação de JR com foco na profissionalização e escolarização.

O espaço feminino denominado de Centro de Atendimento de Semiliberdade Feminino - CASF (atende adolescentes do sexo feminino de 12 a 20 anos) é instalado em uma casa comum, sem identificação, que fica em uma rua de grande movimentação no Distrito de Icoaraci. Durante as três vezes que lá se estive, tinham por volta de 05 internas. A unidade possui aproximadamente 40 servidores que se dividem em administrativos, técnicos, monitoria (que é por turno) e serventes. A casa é cheia de decoração muito delicada, que tem a predominância de cores branca, rosa e vermelho e palavras de incentivo para aqueles que por ali transitam.

Já a Unidade de Adolescente em Semiliberdade Masculina (CAS), localizada há duas quadras do CASF, em uma rua pouco movimentada, esteticamente parece um presídio com muros altos, cerca de arame farpado e estava com o dobro da lotação recomendada.

Foi perceptível a diferença por gênero nos espaços. Para as mulheres um espaço que pode ser a cópia de uma casa, para os homens, a cópia de um presídio.

Aquilo chamou a atenção, porque observou-se no CAS mais possibilidades de investigar sobre a escolarização e profissionalização dos socioeducandos devido ao grande número de internos e pelo fato deles estudarem fora da Unidade. O espaço de pesquisa estava escolhido.

Figura 1 - Vista frontal do Centro de Atendimento Masculino de Semiliberdade (CAS)



Fonte- Coleta de dados da pesquisadora

Vale ressaltar que a Unidade de Semiliberdade priva parcialmente o socioeducando da liberdade, colocando-o em contato com a comunidade e estabelece a obrigatoriedade da escolarização e atividades profissionalizantes, estimulando o ir e vir dos jovens, conforme determina o Art. 120 do ECA

O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial (BRASIL, 1990).

Numa primeira visita na Unidade da semiliberdade, foram apresentados os servidores, os espaços, prontuários, estabelecendo livre acesso às documentações, reuniões, demandas extraordinárias. Aí passou-se a ter contato com documentos que fizeram parte da análise de dados, tais como a ficha de socioeducandos que realizam estágios, as escolas em que eles estão inseridos, Projeto Político-Pedagógico, que no período da coleta de dados estava sendo reformulado, etc., além de vivenciar a dinâmica do dia-a-dia da instituição, que se passou a frequentar semanalmente.

Foram presenciadas reuniões, estudo de casos, direcionamentos em situações de fugas, encaminhamento para estágio, ida e vinda de seus lares e/ou escolas, almoço com os servidores e em outro momento com os jovens, leitura de prontuários, etc.

Figura 2 - Fotos de uma 'Teresa'²⁵ e do destelhamento do quarto realizado para a fuga de dois jovens



Fonte- CAS/2016

Durante esse período de conhecimento do espaço e da dinâmica da instituição, desde a primeira participação do evento de certificação dos jovens, no qual os familiares foram convidados, estava-se ali entre eles e passou-se a observar suas ações, entre os colegas das outras unidades de internação e com os familiares, e suas reações, ao receberem a certificação e nas despedidas. Naquele momento, várias situações chamaram a atenção. Primeiro, uma quantidade de jovens do sexo masculino, o corte de cabelo quase idêntico, que de longe já era possível discriminar quem era interno e quem era convidado, a cor, a origem social, e os apelidos que os identificavam: eles se chamavam pelo bairro ou pela cidade de onde originavam. De acordo com Wacquant “a prisão simboliza divisões materiais e materializa relações de poder simbólico; sua operação reúne desigualdade e identidade, funde dominação e significação” (2015, p. 16). Nesse caso, o corte de cabelo simbolizava o ingresso naquele grupo a um preço de R\$ 10,00 (dez reais), conforme um jovem nos informou.

²⁵ Uma espécie de corda feita com lençóis.

Figura 3 - Padronização do corte de cabelo dos socioeducandos



Fonte- Alberto Passos/ Ascom Fasepa²⁶



Fonte- Alberto Passos/ Ascom Fasepa

De posse desse levantamento inicial e de uma apresentação visual, partiu-se para a fase de coleta de dados tendo a entrevista como instrumento. Optou-se pela utilização de um formulário e entrevista semiestruturada, porque foi tida a necessidade de obter dados que não podiam ser encontrados em registros e fontes documentais, assim, foi elaborado o formulário de entrevista (em anexo) no Google Formulários e, com ele impresso, partiu-se para a entrevista com os jovens. Para os socioeducandos, foi obtida a autorização do Presidente da Fasepa e do Juizado da Infância e Juventude, para os demais entrevistados, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Durante a apresentação aos jovens, foram explicados os objetivos e o procedimento. Dos 15 jovens abordados, apenas dois se recusaram a conceder a

²⁶ Imagem disponível em: <http://www.FASEPA.pa.gov.br/?q=node/1065>; <http://www.FASEPA.pa.gov.br/?q=node/1003>; http://www.FASEPA.pa.gov.br/sites/default/files/CJM_JogosInternos_25.10.2016_03.jpg. Acesso em 14 mar 2017.

entrevista. Foi-lhes perguntado como gostariam de ser identificados. A intenção inicial era denominá-los pelas profissões que eles indicassem em uma pergunta, contudo, quando feita essa pergunta, apenas dois jovens mencionaram uma profissão que gostariam de seguir. Isso foi muito significativo, especialmente quando perguntado a eles sobre o sonho deles ao terminarem o cumprimento da medida, pois grande parte deles revelou não ter sonho, perspectiva de futuro.

Por isso, por questões éticas e para a manutenção do anonimato, e conforme acertado com os próprios socioeducandos, passou-se a denominá-los com o codinome de suas origens locais, seja pelo bairro, seja pelo município. As análises das entrevistas foram apresentadas no decorrer da escrita do relatório de pesquisa.

Até o momento do exame de qualificação tinham sido realizadas apenas 13 entrevistas com os socioeducandos da semiliberdade, conforme um quadro síntese em anexo, porque se tinha necessidade de conhecer um pouco da história daqueles jovens, sujeitos de direitos e que institucionalizados, tinham muitas obrigações e deveres a cumprir. Com as entrevistas, além de perguntas diretas e objetivas, buscou-se dialogar de maneira simples e informal com perguntas semiestruturadas com aqueles que tinham em suas verbalizações a marca das relações materiais de produção social.

Os relatos dos jovens foram importantíssimos para revelar suas trajetórias de vidas, o percurso truncado com a escola (100% dos entrevistados estavam com defasagem idade/série), suas realidades materiais e sociais e possibilitou a impressão inicial da relação entre a escolarização/profissionalização/punição no contexto da socioeducação. Contudo, esses 13 jovens não conheciam a JR, o que revelou um dado importante, pois foi possível perceber que esta ainda não era uma prática comum naquela unidade.

Assim, houve a necessidade de mudar a estratégia de investigação. Diante dessa “pedra no caminho”, foram alterados os objetivos. Para isso, além da pesquisa bibliográfica, foram entrevistados os responsáveis pela escolarização, profissionalização e pela JR na Fasepa.

A partir de então, em consulta com a responsável pelo NPR, fiquei sabendo que a Fasepa estava realizando círculos restaurativos com os jovens que estavam com a possibilidade de ingressar em uma vaga de estágio.

Foi então que vi aí a possibilidade de entrevistar outros jovens e ouvir deles a avaliação sobre a JR. Foram realizadas mais três entrevistas com socioeducandos que estavam em estágio remunerado e tinham participado de Círculo Restaurativo, sendo

possível visualizar as duas realidades dentro de um mesmo contexto.

Particpei também, como ouvinte, em seis audiências na 4ª Vara da Infância e Juventude, responsável pela execução das medidas socioeducativas. Lá foram constatados alguns dados que serão analisados na quinta seção.

Contudo, diante da análise dos dados, tive a necessidade de conhecer os espaços aonde ocorria a escolarização. Vi a necessidade de conhecer a escola de “dentro” da socioeducação. Foi então que observei também no Centro Juvenil Masculino – CJM e no Centro Socioeducativo de Ananindeua (CSEA), onde fica a Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa, responsável pela escolarização nas unidades de internação.

Desta forma, foram construídos três grupos, para que cada um pertença a um tipo de informante e foi utilizado instrumento de coleta de dados apropriado para melhor auferir os dados, conforme consta em anexo.

Quadro 5 - Entrevistados

	ENTREVISTADO	INSTRUMENTAL
13	Socioeducandos	Questionário/aberta
03	Socioeducando em Estágio Remunerado	Entrevista Semiestruturada/aberta
01	Coordenadora da Escolarização	Entrevista Semiestruturada/aberta
01	Coordenadora da Profissionalização	Entrevista Semiestruturada/aberta
01	Coordenadora do Núcleo De Práticas Restaurativas	Entrevista Semiestruturada/aberta
01	Gestora da Escola Antônio Carlos Gomes da Costa	Entrevista Semiestruturada/aberta
01	Coordenadora Pedagógica do CJM	Entrevista Semiestruturada/aberta

Por meio desse emaranhado percurso, foi construída esta tese. E para melhor esclarecimento, será apresentado como ela ficou estruturada.

Para atender aos objetivos propostos nesse trabalho, foi elaborada a divisão em seções predefinidas, a saber:

Na primeira, encontra-se a Introdução, que apresenta os aspectos gerais do problema, os objetivos, o caminho teórico-metodológico e o *locus* da pesquisa.

Na segunda seção, serão apresentadas as origens do sistema punitivo brasileiro, na qual buscou-se na história da colonização pelos portugueses e pela consolidação do sistema capitalista mostrar o fortalecimento do cárcere como o principal modelo punitivo adotado pelo Estado e a relação que se vai consolidando nos meandros da relação trabalho e educação e se refletem na lógica da escolarização e profissionalização destinada às classes mais pobres da população, reprodutora de uma força de trabalho

disciplinada e disponível para o capital, que reproduz a lógica dualista da educação regulada por meio do sistema penal.

Já na terceira seção, são delineados os conceitos de direito, leis e justiça, bem como a implantação da JR no mundo, no Brasil e no Pará, a partir de um recorte sócio histórico. Realizou-se um levantamento bibliográfico no banco de teses da CAPES sobre Justiça Restaurativa, com o objetivo de analisar a presença do debate dessa temática na socioeducação, constatando, assim, a relevância acadêmica e social do presente objeto de pesquisa.

Na quarta seção, é trazida a discussão sobre os jovens encarcerados no Estado do Pará. É apresentada a Fasepa, a socioeducação paraense e como se dá os processos de escolarização e profissionalização, buscando relacioná-los com a JR. O objetivo desta seção é analisar essas categorias à luz da relação trabalho e educação no sistema capitalista e o papel do sistema penal na regulação social.

E por fim, a apresentação das considerações finais.

2 A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO POR MEIO DE PUNIÇÕES: o reflexo na escolarização e profissionalização na classe trabalhadora

Aquele que violenta a lei, será violentado por ela²⁷.

Pretende-se nesta seção, apresentar um pouco do percurso histórico dos mecanismos que o Estado se utiliza para punir e “fazer justiça”, até chegar à institucionalização dos jovens em conflito com a lei (como o ECA e o SINASE) e a Justiça Restaurativa.

O intuito é destacar como a burguesia se utilizou de mecanismos punitivos para manter o controle da força de trabalho da classe proletária desde a origem do sistema capitalista (MELOSSI E PARAVIRI, 2006) e como esse processo ocorreu no Brasil, pois parte-se da compreensão que:

O que tem por base a história como processo, como produção social da existência humana, em transformação sob a ação dos sujeitos sociais. Tem, também, por base, a história como método, o que implica a busca das articulações que explicam os nexos e significados do real e levam à construção de totalidades sociais, relativas a determinados objetos de estudos (CIAVATTA, 2001, p. 142).

Nesse sentido, as reflexões procuram buscar na história da colonização do nosso país e, por conseguinte, o reflexo/nexos da história mundial, como o sistema punitivo se consolidou ao longo do tempo como instrumento de docilização da mão de obra capitalista.

Para essa compreensão da história como processo foi feita uma retomada dos meios que os homens utilizaram e utilizam para punir quem infringe a lei. Pretende-se demonstrar que muito dos mecanismos que se empregavam para punir estão presentes nos dias atuais, mesmo com todo avanço nas legislações, os homens ainda continuam matando, aprisionando em nome de Deus, em nome da justiça e em nome de uma “igualdade”, e a relação trabalho e educação está imbricada nesse contexto e reflete na escolarização e profissionalização de jovens da classe trabalhadora.

Para tanto, volta-se um pouco na história do Brasil e da humanidade, em busca do reconhecimento da totalidade dessas relações complexas, para mostrar como a educação para o trabalho ocorria e ocorre pela punição, e vice-versa, e atinge até os dias de hoje o

²⁷ Dicionário dos Inquisidores, Valência, 1494.

jovem de uma determinada classe social. Para isso, o ponto de partida é o período da colonização do Brasil por Portugal e a catequização pelo medo.

É importante deixar claro que os conceitos de criança e adolescente como sujeitos de direitos e deveres passaram a serem usados na Europa a partir do fim do século XIX e no Brasil, a partir do século XX. Contudo, o objetivo deste trabalho é contextualizar e situar como esses conceitos vão se moldando no modo de produção capitalista sob os “rigores da lei”.

2.1 A globalização do sistema punitivo e o reflexo na colonização brasileira: a dualidade histórica entre as classes

2.2.1. As leis portuguesas em terras brasileiras e a pena de degredo

“As leis foram as condições que reuniram os homens, a princípio independentes e isolados, sobre a superfície da terra. [...] Eram necessários meios sensíveis e bastante poderosos para comprimir esse espírito despótico, que logo tornou a mergulhar a sociedade no seu antigo caos. Esses meios foram as penas estabelecidas contra os infratores das leis” (BECCARIA, 2015, p. 10).

Anterior à chegada dos colonizadores em terras tupiniquins, Portugal passava por uma sistematização das leis que já existiam no Reino. Atualmente, para uma lei entrar em vigor é necessário tempo, debate, acordos. No século XV, as reformas e organizações legislativas também demandavam tempo e era considerado um “difícil trabalho” (PIERONI, 2001), mesmo sendo apenas a vontade do rei e da igreja que fossem consideradas. As leis eram denominadas de Ordenações Régias e geralmente recebiam a referência ao rei do período ou um nobre de muita importância.

Nos anos de 1433, as leis regimentais em vigor eram denominadas de Ordenações Afonsinas – em homenagem a D. Afonso V – foi a primeira sistematização dos tribunais portugueses organizadas em cinco volumes. Foi iniciada no reinado de D. João VI e ordenada por D. Pedro, em 1446. As instituições políticas giravam em torno das crenças e religião e as ordenações tinham forte influência do direito romano e canônico, mas pouco influenciaram em terras de Santa Cruz. O Estado era constituído de dois poderes: o papal e o monarca, ou seja, um poder espiritual e um temporal.

O direito romano era aplicado quando o crime não tinha vinculação a um pecado. Já o direito canônico, “fundado sob a obediência ao papa e à igreja, aplicava-se aos

aspectos espirituais e também aos temporais, quando o direito romano não se pronunciava, ou quando sua observância causava algum tipo de pecado” (PIERONI, 2001). Contudo, na ausência de uma norma, a igreja decidia, uma vez que a aplicação do Direito era feita por aqueles que dominavam a leitura e a escrita, isto é, os livros sagrados, visto que as leis eram exclusivamente regras religiosas, ou seja, poucos eram os privilegiados no domínio dos códigos escritos.

O direito romano exerceu grande influência no Brasil até 1916, época da primeira promulgação do Código Civil Brasileiro, que só foi alterado em 2002, dando o norte para legislação brasileira até os dias atuais, entre elas estão a emancipação, a tutela, o poder marital da mulher após conviverem durante certo período, que hoje resulta na lei da união estável, a herança, entre outras tantas.

O maior problema encontrado de difusão da legislação no período dos séculos XV e XVI eram os grandes volumes e a reprodução onerosa do compêndio. As ordenações eram escritas à mão. Os problemas de divulgação das Ordenações do Reino perduraram por um longo tempo, contudo, com a invenção da imprensa, esta passou a ser parceira do Reino e da Igreja “para o bom governo” (PIERONI, 2001) no reinado de D. Manuel (1495-1521), o rei do “descobrimento” do Brasil.

No período de 1512 a 1514 a legislação Afonsina passou por uma reformulação e foi feita um novo corpo legislativo, que por ordem de D. Manuel, tanto “os letrados como de todos se possa bem perfeitamente entender” (PIERONI, 2001), elas passaram a ser denominadas de Ordenações Manuelinas. Os decretos determinados após a impressão das Ordenações passaram a ser denominadas de leis Extravagantes. Esse é o período da passagem do direito consuetudinário, que vem dos costumes, para o direito positivo, que assume a forma escrita por meio das leis.

De acordo com Saviani (2014, 112), esse tipo de sociedade tem, como pressuposto, como premissa necessária, a introdução de códigos de comunicação não naturais, não espontâneos. “É a partir daí que se pode entender a exigência de generalização dos códigos escritos, trazendo consigo, por consequência, a necessidade de generalização da alfabetização”. A lei precisava ser conhecida por todos e por isso tinha que ter códigos escritos para serem compreendidos não só pelos privilegiados (pertencentes à cúpula da igreja e da sociedade), mas também para outros cidadãos como forma de controle.

São as leis Extravagantes que contêm as primeiras determinações que remetem ao Brasil. “A carta de 31 de maio de 1535, por exemplo, ordenou a transferência do degredo

da ilha de São Thomé para o Brasil” (PIERONI, 2001). O Brasil funcionava como uma espécie de prisão, e uma das mais temidas pelos criminosos portugueses.

No final no século XV, o número elevado de leis Extravagantes começou a criar dificuldades para os juristas e no início do século XVI, já por decisão de Felipe II, um novo código jurídico foi ordenado e denominado de Ordenações Filipinas, ainda com forte influência do direito canônico no qual a prerrogativa de desrespeitar a lei, não só era desobediência ao rei, mas também profanava a ordem divina.

Como no Brasil não havia legislação própria, as ordens e determinações vinham de Portugal, tanto que todos os registros e contratos efetuados em terras brasileiras eram encaminhados para Lisboa até por volta de 1700.

São nas legislações Filipinas que as penas são mais “abrandadas”. A mutilação, a marca por ferro e as penas atrozes diminuem, mas não são eliminadas, contudo, a tortura e o linchamento continuam a serem aplicados. No entanto, não se pode deixar de aferir que em dias atuais, mesmo com o avanço nas legislações, ainda se tem muitas punições análogas a do período inquisitorial como a pena de morte, a tortura, a violência física, cometidas por agentes do próprio Estado. De acordo com Souza Martins (2015), isso ocorre devido a “uma demora cultural de mentalidade que permanece, ainda que impregnada de disfarces de uma atualidade que não é a do novo, mas a do persistente” (p. 11). Assim, ainda que as leis tenham avançado, o povo continuou, em muitos casos, a adotá-la na sua forma mais antiga:

Não se deve esquecer que no Brasil, em matéria pena, tiveram vigência, por quase o período colonial, as Ordenações Filipinas, da época em que o trono de Portugal foi ocupado por reis que eram ao mesmo tempo reis da Espanha (1580-1640). Nelas, em determinados casos, como nos de traição conjugal da mulher e nos crimes de sangue, o justicamento tinha precedência propriamente dita. Do mesmo modo, diversas características dos linchamentos atuais são heranças claras dos procedimentos de tortura e punição que foram característicos da Inquisição (SOUZA MARTINS, 2015, p. 94).

Nas Ordenações Filipinas ficam claras as fortes punições conforme a origem social do criminoso. A divisão por classe social era também a divisão proporcional à pena. Um ‘fidalgo’ não recebia o mesmo castigo de uma pessoa ‘vil’. As penas não significavam, de acordo com Pieroni (2001), apenas a morte física – *morra por ello* (morra por isso) – mas muitas vezes significava a morte civil, a qual excluía o condenado

de seu meio social (assim como nos dias de hoje) por uma condenação ao degredo²⁸. É nessa legislação que o Brasil aparece como mais um destino aos degredados.

Por isso, o título de nobreza era tão desejado, pois podia amenizar o tipo de punição, evitando o açoite, mas não o degredo para o Brasil, ou seja, de uma maneira ou de outra, todos eram punidos. “A humilhação pública sempre foi destinada às pessoas comuns, deixando neles o estigma da vergonha. O procedimento judiciário para os nobres foi, portanto, suavizado pela legislação que lhes reservava certos privilégios” (PIERONI, 2001).

Percebe-se aí como não só a legislação segregava as pessoas de acordo sua origem social, mas a aplicação da pena era diferenciada por classe.

Durante esse período, a Índia, a África e o interior de Portugal deixaram de ser o principal destino dos condenados que passaram a serem enviados para o Brasil. Além dos crimes de heresia, outros condenados na casa de suplicação eram encaminhados para cá. De acordo com Pieroni (2001, p. 17), as autoridades procuravam de toda maneira ‘alimpar’ a cidade, conforme pode-se observar no Alvará de 06 de maio de 1536:

que os moços vadios de Lisboa, que andam na ribeira a furtar bolsas, e fazer outros delictos, a primeira vez que fossem presos, se depois de soltos se tornassem outra vez a ser presos pelos semelhantes casos, que qualquer degredo que lhes houvessem de ser dado fosse para o Brasil. O qual degredo eles irão cumprir presos, sem serem soltos (PIERONI, 2001, p. 18).

É importante compreendermos que na consolidação da colonização portuguesa em terras brasileiras, era mais viável e econômico para o reino enviar para o Brasil os criminosos, pois assim não teriam despesas com eles e ao mesmo tempo, povoariam o território brasileiro. Segundo Toma (2004, p. 7), esse tipo de pena atendia a duas lógicas: a “lógica da exclusão, que tornava imperativo afastar os criminosos; e a lógica política e econômica, que visava o seu aproveitamento. Exclusão, portanto, mas incorporação também”.

Desde os crimes de danos à propriedade, adultério, dilapidação do patrimônio do

²⁸ Punição central do aparato legislativo português durante toda a Idade Moderna, a pena de degredo aparece em inúmeros títulos das Ordenações do Reino de Portugal. Correspondendo a um tipo bastante específico de expulsão penal e distinto, portanto, de outras formas de expatriação, o degredo deve ser compreendido dentro de uma política, cuja lógica pautava-se no afastamento dos indesejáveis e em seu aproveitamento por parte do Estado que os sentenciou. Dentro dessa perspectiva, durante todo o período moderno Portugal lançou mão do degredo, viabilizando, desse modo, o envio de condenados aos coutos metropolitanos, situados nos limites do reino, às longínquas possessões no além-mar (TOMA, 2004).

rei, heresia, feitiçaria, bigamia, entre outros, de nobres a plebeus, todos eram enviados para o Brasil para purgar seus pecados na terra nova e ao mesmo tempo deixavam as terras portuguesas mais “higienizadas”. Eis alguns exemplos:

Os oficiais do rei que aceitavam ser subordinados e as pessoas que os pagavam, se o valor do suborno ultrapassava 1 cruzado, eram degredados perpetuamente no Brasil. (...) Quando o prejuízo material era muito grande, a pena de morte era sempre considerada nas ordenações, mas ela podia ser sempre comutada em degredo ao Brasil. Com todas essas possibilidades, a justiça da época aproveitou amplamente desta margem legalmente concebida para multiplicar o degredo, sobretudo porque a coroa queria povoar as novas terras e essa era a maneira mais simples de fazê-lo (PIERONI, 2001, p. 22).

E os “degredados filhos de Eva” vinham do “além-mar” cumprir suas penalidades povoando as Terras de Santa Cruz. Há de ressaltar que juntamente com os degredados, veio também muita gente tentando fugir da perseguição religiosa que acontecia àqueles que eram acusados de “crimes contra a fé: heresias, judaísmo, protestantismo, feitiçarias, irreligiosidade, assim como ‘crimes contra a moral sexual’, sodomia, bigamia e a imoralidade sacerdotal” (MOTT, 2010, p. 7). No entanto, apesar de nunca ter sido instalado aqui um Tribunal do Santo Ofício, durante os séculos XVI a XVIII, a Santa Inquisição tornou-se o principal sistema de justiça e punição do período colonial. “Afinal todos sabiam que a Inquisição tinha poderes quase tão ilimitados quanto o próprio Rei, só que as justiças reais enforcavam ou degolavam seus criminosos mais graves, enquanto o Santo Ofício encaminhava-os à fogueira” (Op. cit., p. 18).

Nesse sentido, apesar das poucas visitas em terras brasileiras, os inquisidores mantinham um sistema de controle da população por meio do medo, conforme se verá a seguir.

2.2.2. O primeiro sistema de justiça brasileiro: o Tribunal do Santo Ofício

Em busca da compreensão do sistema punitivo brasileiro atual, que determinam os direitos e deveres da vida em sociedade, buscou-se por meio das fontes históricas de nosso país compreender como as relações econômicas afetam as políticas sociais e penais, com vistas a delinear como uma classe, a proletária, ao longo do tempo, foi a mais ou a principal afetada pela regulação dos setores sociais e prisionais, e como isso interfere na contemporaneidade nas políticas para a juventude encarcerada.

Assim como nos dias atuais, a história da punição pelo cárcere está engendrada

de um recorte de classe visto que este modelo punitivo se fortaleceu no sistema capitalista como estratégia das classes dominantes para evitar as ameaças à ordem pelas classes mais pobres. O que implica inferir que a prisão passou a ser proposta como estratégia de controle das classes marginais e também como mecanismo para formar mão de obra dócil e disciplinada para atender à nascente indústria capitalista por meio de um modelo de educação para o trabalho, e isso tem reflexo tanto nas cidades mais desenvolvidas da Europa capitalista quanto no Brasil, ainda que tardiamente.

Durante o período da colonização brasileira, o modelo repressivo/educacional europeu teve influências consideráveis no tipo de educação destinada aos colonos. A educação, que ainda não tinha objetivos de formação de mão de obra para a indústria, mas sim de fortalecer o domínio da monarquia e igreja portuguesa, estava diretamente relacionada ao medo, à construção de uma teologia do castigo divino e da própria Igreja, que também refletia a dualidade de classes, onde os infratores das leis eram punidos de uma determinada forma, de acordo com a origem social.

Vale lembrar que está se falando de um período da história da humanidade em que a única educação proporcionada era pelos religiosos. Educava-se para obedecer às leis eclesiásticas. Contudo, para que isso fosse possível o mundo passou por um período de extrema punição em nome de Deus e da Igreja com a caçada feroz a quem não fosse fiel à Santa Igreja. O período em tela foi denominado *a posteriori* de Idade Média justamente por ter sido considerado intervalar entre a Antiguidade Clássica e o Renascimento. De acordo com historiadores, a Idade Média foi considerada o período da:

interrupção do progresso humano, inaugurado pelos gregos e romanos e retomado pelos homens do século XVI. Ou seja, também para o século XVII os tempos “medievais” teriam sido de barbárie, ignorância e superstição. Os protestantes criticavam-nos como época de supremacia da Igreja Católica. Os homens ligados às poderosas monarquias absolutistas lamentavam aquele período de reis fracos, de fragmentação política. Os burgueses capitalistas desprezavam tais séculos de limitada atividade comercial. Os intelectuais racionalistas deploravam aquela cultura muito ligada a valores espirituais (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 10).

Esse período de forte influência política da igreja católica e que interessa devido sua influência no Brasil, é compreendido na transição entre os períodos denominados de Baixa Idade Média (século XIV- meados do século XVI) e Idade Moderna. Foi o período da Inquisição, que foi instituída em Portugal em 1536, logo após a colonização do Brasil e durou até 1821:

Criado em 1536 no reinado de D. João III, o Santo Ofício português perseguiu indivíduos cuja conduta se identificava à heresia, sobretudo os judaizantes, isto é, os judeus convertidos ao cristianismo (chamados de cristãos-novos em Portugal e marranos na Espanha) e suspeitos de praticarem sua religião original em segredo. Mas a Inquisição lusitana considerou como hereges também bígamos, sodomitas, fornicários, mouriscos, clérigos que abordavam mulheres no ato da confissão, falsos funcionários do aparelho burocrático inquisitorial, blasfemadores, luteranos e feiticeiros (CALAINHO e TAVARES, s/d, p. 2).

O Santo Ofício era um tribunal de justiça religioso. Tinha como lema *Misericordia et Justitia*. De acordo com Paiva (2016, p. 114), para além das possíveis interpretações práticas acerca do significado religioso na vida dos homens, “os homens viviam no círculo de Deus, Deus participando da vida dos homens”. Nesse sentido, na sociedade portuguesa e outras europeias, a relação entre o Estado e a Igreja eram determinantes para modelar o discurso, os valores, os comportamentos, os hábitos, a crença e a vida de súditos e de nobres. Por isso, cometia heresia os pertencentes às “raças infectas” (judeus, negros, mouros, mulatos e índios) e todos que se posicionassem contra a Santa Igreja Católica, ou seja, a igreja representava a justiça divina e dos homens.

A educação era emitida pelo clero, sendo o medo do castigo divino e dos homens da lei seu maior condutor, utilizando o capcioso argumento largamente utilizado, por séculos – de salvar a alma do herege e devolvê-lo ao “bom caminho”, de um modo (retratação, abjuração, ou seja, conversão ao catolicismo) ou de outro (fogueira). O medo transformou-se em mito com a utilização da tortura e da fogueira pelos inquisidores. A Igreja e a Inquisição dispunham de instrumentos eficazes de intervenção no campo social. “A principal arma destas instituições era a manutenção dos estatutos de limpeza de sangue, que dividia a sociedade entre cristãos-velhos e cristãos-novos” (RODRIGUES, 2012, p. 343). Mesmo não instalando um tribunal do Santo Ofício em território brasileiro, fazer parte da insígnia inquisitorial como comissariado trazia prestígio social aos novos colonos:

As elites da pirâmide social do Brasil, formada principalmente a partir das oportunidades abertas pelo processo de colonização, eram ávidas por recursos simbólicos que demarcassem suas posições nas hierarquias sociais. Neste sentido, a obtenção da insígnia inquisitorial pelos seus rebentos reiterava o estatuto elitista da sua parentela (RODRIGUES, 2012, p. 343).

Via-se aí a construção de uma demarcação social tendo a Igreja como instituidora

e validadora no Brasil colônia, uma vez que fazer parte da insígnia inquisitorial dava aos “delatores” uma ascensão, ainda que simbólica, de nobreza e respeito junto às classes sociais mais altas.

Aqui, os inquisidores vinham nas chamadas visitações, que foram registradas em livros e são fontes importantes de pesquisas. A região nordeste brasileira foi a principal localização do Santo Ofício, pois era lá que tinha a maior concentração de cristãos novos fugidos da Europa que realizavam práticas judaizantes e é de lá que há uma considerável coletânea de pesquisa sobre a Inquisição no Brasil:

Citemos inicialmente o conjunto das visitações enviadas ao Brasil entre 1591 e 1595 na Bahia e Pernambuco, em 1618 novamente para a Bahia e entre 1763 e 1769 para o Grão-Pará. Chegando em terras coloniais, acompanhado de outros funcionários inquisitoriais, o visitador afixava nas portas das igrejas o chamado Edital da Fé, listagem de todos os delitos dignos de denúncias e confissões. Temerosa do braço forte do Santo Ofício, a população acorria à Mesa da Visitação, e terminados os trabalhos, o visitador selecionava os casos mais graves, que se tornariam objetos de processo, fazendo seus protagonistas embarcarem para Lisboa, cujo tribunal detinha a jurisdição sobre o Brasil, e onde os acusados aguardariam suas sentenças nos cárceres inquisitoriais (CALAINHO e TAVARES, s/d, p. 2).

Ou seja, a Inquisição fazia o processo inverso ao dos outros crimes. Quem era tido como traidor aqui no Brasil, era levado de volta para Portugal para ser punido lá. O pensamento eclesiástico via na Inquisição um instrumento importante para garantir a purificação da fé e regular a pureza dos costumes (FRANCO, 2006, p. 253). O crescimento do protestantismo e qualquer forma de comportamento não condizente com o catolicismo, também preocupavam os inquisidores.

A inquisição católica foi então o primeiro sistema punitivo oficial no Brasil. Ela se consolidava como uma ameaça velada. De acordo com o historiador Aldair Rodrigues (2012, P. 343), “a Inquisição conseguiu atuar no Brasil porque possuía mecanismos eficazes e oferecia cargos que atraíam as elites da sociedade colonial”, pois assim tinham distinção e privilégio social. Em outros termos, estar do lado da igreja, além de segurança, trazia status social.

Vale lembrar que durante esse período da nossa história em que o rei e a igreja exerciam o poder soberano, os Jesuítas, em nome de Deus e do Santo Ofício, foram o “cérebro-motor do refinamento da máquina de medo em que se teria tornado a Inquisição moderna, imputando aos jesuítas a responsabilidade de terem sido os mentores das mais

desumanas definições regimentais deste tribunal” (FRANCO, 2006, p. 243).

Ou seja, assim como os jesuítas foram os responsáveis pela catequização dos índios, pela promoção da educação religiosa, primária e profissional no Brasil, eles também eram os juízes daqueles considerados inimigos da Igreja, até a expulsão deles por Marquês de Pombal no séc. XVIII, período que a inquisição chegou ao fim, dando lugar para outras formas de punição mais modernas, como as casas de correção e trabalho.

2.2.3. As casas de correção e trabalho como forma de controle social e disciplinamento da mão de obra

Depois que eu vim de lá muitos me deram conselho falaram que eu tô melhor agora, depois que eu vim da medida de internação. Falaram que eu vim melhor do que eu era. Eu fazia muitas coisas erradas. Andava que nem um pivetinho, mesmo. De pincing, brinco. E um bucado de coisas. As pessoas me viam desse jeito. E agora que eu vim da medida eu aprendi muitas coisas. Serviu muito pra mim essa medida socioeducativa porque eu pude pensar melhor na minha vida, no que eu quero pra mim. Ichi, mudou muito a minha vida. Se eu ver uma foto minha como eu era antes pro que eu sou agora, ichi, eu nem acredito não (APRENDIZ 3).

No período da colonização do Brasil pelos portugueses, a Europa já iniciava a transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista com a expulsão dos camponeses da terra e sua inserção como operários manufatureiros.

O Estado vai deixando de ser absolutista para se tornar burguês e necessita ser forte, com legislação que reprima veementemente qualquer força contrária à economia de mercado. Daí nasce o “indivíduo em contraposição à sociedade” (SAVIANI, 2014, p. 17) e o jusnaturalismo como forma de regular a vida em sociedade. Assim se fortaleceu o modo de produção capitalista, que para Hobsbawn (2009, p. 11) se constituiu na:

maior transformação da história humana desde os tempos remotos quando o homem inventou a agricultura e a metalurgia, a escrita, a cidade e o Estado. Esta revolução transformou e continua a transformar o mundo inteiro.

Vê-se assim progressiva e historicamente a passagem da sociedade feudal para a época moderna, isto é, “a estrutura econômica da sociedade capitalista nasceu da estrutura econômica da sociedade feudal. A decomposição desta liberou elementos para a formação daquela” (MARX, 2008, p. 828) e o sistema punitivo foi acompanhando essa

passagem, pois, de acordo com Georg Rusche e Otto Kirchheimer (2004), para cada modo de produção corresponde uma forma de punição. No caso da nascente sociedade capitalista, não era mais viável o disciplinamento pelas penas corporais, devido à necessidade de formar operários disciplinados, conforme explica Jinkings (2013):

Com a emergência do sistema fabril e a conseqüente valorização do corpo humano como instrumento fundamental da produção, surge uma nova forma de punição, ideal para o sistema, que não só preserva o corpo, como também o educa para a submissão para o trabalho: a prisão [...] Pode-se considerar que, do século XVI até o fim do século XVIII, houve uma transição entre o período anterior, marcado pela predominância das penas corporais, e o período posterior, quando a pena de reclusão se estabeleceu definitivamente a partir do início do século XIX (JINKINGS, 2013, 76).

Com isso, o modo de produção capitalista, que intensificou a divisão entre as classes e aprofundou as mazelas de uma sociedade escravista para uma sociedade de homens “livres”, de proprietários de terra e não-proprietários, trouxe consigo também a manutenção pelo Estado do controle da força de trabalho devido à escassez de mão de obra. Os mendigos, pobres e desvalidos, prostitutas que aglomeravam as cidades, pois tinham sido expulsos de suas terras, foram encarcerados como “vagabundos saudáveis” para servir como exército de reserva para a crescente indústria:

O roubo dos bens da Igreja, a alienação fraudulenta dos domínios do estado, a ladroeira das terras comuns e a transformação da propriedade feudal e do clã em propriedade privada moderna, levada a cabo com terrorismo implacável, figuram entre os métodos idílicos da acumulação primitiva. Conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram as terras ao capital e proporcionaram à indústria das cidades a oferta necessária de proletários sem direitos (MARX, 2008, p. 847).

Desse modo, a disciplinarização do corpo, necessária para acomodar e “enquadrar” e “educar” a nascente classe proletária, resistente a um novo modelo de vida, necessitava de uma legislação que Marx denominou de “sanguinária contra a vadiagem” (MARX, 2008, p. 848). De acordo com o autor, “o lavrador se torna proletário ou indigente não por ter sido eliminada a servidão, mas por ter sido suprimida a propriedade que tinha do solo que cultivava” (MARX, 2008, p. 836).

Conforme Marx (2008, p. 849), nas legislações sanguinárias foi estabelecido que se alguém se recusasse a trabalhar, seria “condenado como escravo da pessoa que o tenha denunciado como vadio [...]. Se se verificar que um vagabundo está vadiando há 3 dias,

será marcado com ferro em brasa no peito com a inicial V e lá posto a trabalhar”, enquadrando assim a uma disciplina forçada pelo sistema de trabalho assalariado, por meio do “terrorismo legalizado, que empregava o açoite, o ferro em brasa e a tortura” (p. 851). Esses instrumentos punitivos, de acordo com Melossi (2014, p. 36), “foram os principais instrumentos da política social inglesa” do período, e no Brasil, o açoite foi o principal instrumento de punição dos escravos negros até o fim do século XIX.

Segundo Castel (2010, p. 3), “uma questão social já se apresentava nas sociedades pré-industriais na Europa ocidental”, pois todos aqueles que não encontram um lugar a partir da organização tradicional do trabalho, ameaçam a ordem desta sociedade. “A questão da vagabundagem, expressa e dissimula, ao mesmo tempo, a reivindicação fundamental do livre acesso ao trabalho, a partir do que as relações de produção vão se redefinir em nova base” (idem).

Nesse período que vai da metade do século XIV até as grandes mudanças do século XVIII ocorre um choque dos sistemas de coerções, apesar de conservarem várias características, passam a fazer parte do que Castel (2010, p. 45) denominou de “sociedade cadastrada”, que se constitui em uma sociedade de ordens e estatutos, e a instituição do “livre” acesso ao trabalho é, para Castel, uma revolução jurídica tão importante quanto a Revolução Industrial, pois “quebra as formas seculares de organização dos ofícios e faz do trabalho forçado uma sobrevivência bárbara”. Descobre-se então que a liberdade sem proteção pode levar à pior servidão: a da necessidade. Nesse sentido, o Estado passa a ser a principal fonte de “proteção” do indivíduo e a “questão social” se isola da “questão econômica”:

Começa-se a se pensar então a “questão social”, a miséria, a pobreza, e todas as manifestações delas, não como resultado da exploração econômica, mas como fenômenos autônomos e de responsabilidade individual ou coletiva dos setores por elas atingidos. A “questão social”, portanto, passa a ser concebida como “questões” isoladas, e ainda como fenômenos naturais ou produzidos pelo comportamento dos sujeitos que os padecem (MONTAÑO, 2012, p. 272).

Então a noção de “identidade” individual/local/particular se fortalece à medida que a individualização particulariza a realidade sem levar em conta as múltiplas determinações, entre elas, a destituição de propriedade, desqualificação do trabalho manual, sujeição do trabalhador aos proprietários dos meios de produção, empobrecimento em massa da população.

Assim, pode-se imaginar o grande choque e conflito produzidos pelos moradores do campo que passaram a residir nas cidades no século XVI a XVIII, visto que no Brasil, no século XX se vê as cidades abarrotadas de pessoas vindas do campo estimuladas pelo êxodo rural, com a promessa de uma vida melhor, com trabalho remunerado que não foi absolvido pela crescente industrialização principalmente em meados da década de 1970 e ocasionou grandes desigualdades sociais, especialmente por não ter conseguido absorver a mão de obra por falta de qualificação. Que tal esta situação há aproximadamente 500 anos? Uma vez que “o mundo era essencialmente rural e é impossível entendê-lo sem assimilar esse fato fundamental” (HOBSBAWM, 2009, p. 20). Segundo Engels (2010, p. 46), muitos “moradores das proximidades das cidades, nunca haviam ido a elas, até o momento em que as máquinas os despojaram de seu ganha-pão, obrigando-os a procurar trabalho na cidade”. Nesse caso, “as leis são necessárias porque existem os despossuídos” conforme afirmou Engels (2010, p. 312).

Em 1845, analisando a situação da classe trabalhadora na Inglaterra, Engels (2010, p. 248) escreveu que a “delinquência acompanhou a expansão da indústria e, que a cada ano, há uma relação direta entre o número de prisões e o de fardos de algodão consumidos”, afirmando que a revolta dos operários contra a burguesia seguiu de perto o desenvolvimento da indústria e atravessou diversas fases, sendo o crime a forma mais estéril e brutal da revolta. O próprio Engels (2010, p. 312) afirmou que a hostilidade ao proletariado está na base do ordenamento jurídico, pois sempre está a favor dos interesses do burguês. Sobre isso, Engels (2010, p. 312) considerou:

Claro que para o burguês, a lei é sagrada: trata-se de obra sua, votada com sua concordância, produzida para protegê-lo e garantir seus privilégios; ele sabe que, embora uma lei singular possa prejudicá-lo eventualmente, o conjunto de legislação assegura seus interesses e sabe, sobretudo, que o caráter sagrado da lei, a intangibilidade da ordem social consagrada pela participação ativa da vontade de uma parte da sociedade e pela passividade da outra, é o sustentáculo mais poderoso de sua posição social. O burguês encontra-se a si mesmo na lei, como se encontra em seu próprio deus – por isso ele a considera sagrada.

Nesse caso, a legislação, mais do que nunca, vai se consolidando como instrumento de coação e controle da nascente classe trabalhadora que deveria obedecer às regras do trabalho fabril, que necessitava controlar o tempo, a disciplina e a vida das pessoas e, como forma desse controle, o berço da industrialização criou uma legislação para punir quem não quisesse trabalhar, isto é, a Lei dos Pobres (1601).

De acordo com Ruche e Kirchheimer (2004, p. 31), a intensificação dos conflitos sociais que marcou a transição para o capitalismo entre os séculos XIV e XV

levou à criação de leis mais duras, dirigidas contra as classes subalternas. O crescimento constante do crime entre os setores do proletariado empobrecido, sobretudo nas grandes cidades, tornou necessário às classes dirigentes buscar novos métodos que fariam a administração da lei penal mais efetiva.

Segundo os autores, a casa de correção “foi um ponto alto do mercantilismo e possibilitou o incremento de um novo modo de produção. A importância econômica da casa de correção desapareceu, entretanto, com o surgimento do sistema fabril” (idem, p. 21). Contudo, Jinkings (2013, p. 77) esclarece que o objetivo da casa de correção era justamente “incutir a disciplina fabril em segmentos da população avessos ao trabalho”, ou seja, disciplinar os corpos de ex-homens livres a um novo modo de produção.

A criação de uma legislação específica para combater os delitos contra a propriedade era uma das principais preocupações da burguesia urbana emergente. Deste modo, conforme Ruche e Kirchheimer (2004), o tratamento do direito criminal era mais severo para um “errante ou alguém de baixo status social” por pertencerem a esta classe.

Impende destacar que enquanto o Brasil ainda começava a ser povoado, a Inglaterra já padecia com os problemas sociais advindos da nascente industrialização e a instituição da Lei dos Pobres tinha o objetivo de evitar problemas de ordem social como a violência, furtos, marginalidade e outros crimes advindos da crescente urbanização que acarretava o aumento da população de desocupados, em condições degradantes. Por isso, a Coroa e o Parlamento Britânico buscavam a repressão à mendicância e vagabundagem. Os pobres eram retirados da sociedade e instalados nas *workhouses* (ENGELS, 2010), conforme aludiu Marx:

Para atingir o objetivo, para a extirpação da preguiça, da licenciosidade e as divagações românticas de liberdade, para reduzir da taxa arrecadada em benefício dos pobres, para incentivar o espírito da indústria e para reduzir o preço do trabalho nas manufaturas, nosso fiel paladino do capital o meio eficaz, a saber, encarcerar trabalhadores que passam a depender da beneficência pública, em uma palavra os pobres, num “asilo ideal de trabalho” (an ideal workhouse) (MARX, 2011, p. 319).

Nesse período a concepção de pobreza desenvolveu-se fundamentalmente a partir da organização de ações filantrópicas, como é o caso das igrejas e das Santas Casas de

Misericórdia assumindo a responsabilidade pelos pobres, órfãos e desvalidos, “a ação é então a educação e a filantropia. Surgem assim os abrigos para ‘pobres’ e as organizações de caridade e filantropia” (MONTAÑO, 2012, p. 272) e as casas de trabalho tinham o objetivo de instruir os pobres e ao mesmo tempo, explorá-los com o trabalho.

Segundo Castel (2010, p. 47), só se percebe as relações que a assistência exerce hoje, se vemos as coordenadas que elas exerceram nas situações históricas “em cujo seio se constituíram desde a Idade Média”, pois, segundo o autor, a questão social interferiu e continua interferindo na problemática do trabalho “para ao mesmo tempo assumi-la, e em parte ocultá-la”. Engels descreve a situação de alguns casos no século XVIII onde o cometimento de crimes na crescente sociedade burguesa se deu, especialmente, devido a pobreza, inclusive para as crianças e jovens:

Nesta quinta-feira, 15 de janeiro de 1844, dois meninos foram levados ao tribunal correccional de Worship Street porque, famintos, haviam roubado numa loja um pedaço de carne bovina meio cozida, que devoraram imediatamente. O juiz sentiu-se no dever de recolher mais informações e recebeu dos policiais os seguintes esclarecimentos: viúva de um antigo soldado, que depois de servir à polícia, a mãe dos meninos, após a morte do marido, vivia na miséria com seus nove filhos (...). O juiz fez com que se concedesse a essa mulher um significativo subsídio da Caixa dos Pobres (...). No fim das contas, porém, os que dispõem de todo modo de um teto são mais felizes que aqueles que não o têm: todas as manhãs, em Londres, 50 mil pessoas acordam sem a menor ideia de onde repousarão a cabeça na noite seguinte (ENGELS, 2010, p. 75).

O resultado desta lei, como comentado anteriormente, foi o fortalecimento do sistema penal, principalmente com o encarceramento dos pobres nas “casas de correção”, local que tinha como objetivo a punição como forma de corrigir o mal causado, isto é, constituía-se em um modelo de educação da sociedade.

Contudo, a partir da concepção malthusiana de que a beneficência representaria um estímulo à miséria e à preguiça, a assistência aos pobres passou a ser vista como a causa da ociosidade, acomodação. Assim, a configuração das casas de trabalho passou de caridade e instrução aos pobres para casas de repressão e punição por serem pobres, isto é, quem se recusasse ao trabalho, era punido. Desta forma, o dono da produção podia explorar ao máximo do trabalhador para a extração da mais-valia, uma vez que o Estatuto dos Trabalhadores de 1349 possuía, ao contrário de hoje, um teto máximo para o pagamento dos salários e punia quem recebesse mais que esse teto, isto é, a exploração do trabalhador era garantida em lei. Essa lei foi abolida somente em 1813 sem abolir a

exploração, que continua intensa até nossos dias, onde se vê os direitos conquistados com muita luta pelo trabalhador serem suprimidos pelo que Mészáros (2003) denomina de “lógica perversa do capital”.

Anos mais tarde, em 1834, a Lei dos Pobres foi reformulada, impingindo mais rigor na seleção dos pobres, sendo a pobreza considerada crime, que deveria ser tratada à base de intimidação e “o pobre, aqui identificado como ‘marginal’, passa a ser visto como ameaça à ordem” (MONTAÑO, 2012, p. 273) e, segundo Hobsbawm (2009, p. 151), essa reformulação foi projetada para “tornar a vida tão intolerável para os pobres do campo que eles se vissem forçados a abandonar a terra em busca de qualquer emprego que lhes fosse oferecido” (2009, p. 151). Ou seja, cada vez mais o fosso entre a vida de proprietários e não proprietários ia se acentuando e a legislação, como mecanismo de controle e coação, referendava isso. De acordo com Marx (2008, p. 848)

os ancestrais da classe trabalhadora atual foram punidos inicialmente por se transformarem em vagabundos e indigentes, transformação que lhes era imposta. A legislação os tratava como pessoas que escolhem propositalmente o caminho do crime, como se dependesse da vontade deles prosseguirem trabalhando nas velhas condições que não mais existiam.

Como as novas condições impostas era o trabalho no sistema fabril, as prisões serviram como importante veículo disciplinador, já que a escola estava voltada para aqueles que não viviam do trabalho, conforme assevera Saviani (2007, p. 157):

o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção.

Nesse caso, como a escola não podia instruir a grande massa de pobres e desvalidos, mesmo que ela assumia, na sociedade capitalista o caráter de pública, universal, leiga e obrigatória, o cárcere passa a ser também o principal instrumento de “domesticação” com fins de reeducação da classe proletária, intensificando a divisão

entre trabalho manual e trabalho intelectual²⁹. De acordo com Marx (2008), esse sistema de expansão do capital e a “coação surda das relações econômicas consolida o domínio do sistema capitalista sobre o trabalhador”, dando origem à chamada acumulação primitiva, onde o Estado emprega a força para “regular” o salário dentro dos limites convenientes à produção da mais-valia e a punição se dá pela própria condição de trabalho.

A casa do terror para os indigentes, com a qual a alma do capital ainda sonhava em 1770, ergueu-se poucos anos mais tarde, gigantesca, no cárcere de trabalho para o próprio trabalhador da indústria. Ela se chama fábrica. E, desta vez, o ideal empalideceu diante da realidade (MARX, 2011, p. 320).

Ou seja, o sujeito pertencente à classe proletária não tinha alternativa: caso se negasse ao trabalho, era encarcerado nas casas de correção para aprender a disciplina do trabalho e para ver que o mundo exterior era melhor do que no cárcere, ou ia para a fábrica e assumia a posição de encarcerado “livre” dentro da fábrica.

Nesse período, segundo Castanho (2007, p. 3), no Brasil a “educação colonial e trabalho servil, eram tidos na conta de coisas de menor valor, em outras palavras, discriminados”, pois o trabalho, principalmente manual, também era uma forma de punição, visto que era realizado pelos escravos índios e negros vindos da África voltados para a agricultura e por alguns trabalhadores livres. A educação era voltada para os ofícios, ministrada para a manufatura, o artesanato e ocorria no próprio trabalho e quem não se enquadrasse, era aprisionado para ser “corrigido”.

Esse modelo de encarceramento foi implantado no Rio de Janeiro com a denominada Cadeia Velha, edificada em 1663 para o recolhimento dos sentenciados que em 1808 foi desativada para servir de moradia à Corte de D. João VI, foragido de Portugal.

Na Cadeia Velha já havia a divisão dos presos por classe social de acordo com Almeida (2014, p. 3):

Há o registro de que em 1663 só havia um pavimento no edifício, mas com as sobras dos subsídios dos vinhos mandou-se levantar o sobrado e, ao mesmo tempo, construir uma sala especial da cadeia para os "homens nobres" e outra para as "mulheres nobres", para que estes não se misturassem aos presos comuns, na sua maioria negros (idem).

Foi por meio da Carta Régia de 1769 que se determinou a construção da “Casa de Correção da Corte”, inaugurando um embrião do sistema penitenciário, contudo, efetivamente, “consideramos que apenas com a determinação do início da sua edificação pelo então Ministro dos Negócios da Justiça Dr. Aureliano de Souza em 1834, se pode falar de um sistema penitenciário no Brasil”, conforme afirma Almeida (2014, p. 05).

O objetivo da Sociedade ao propor a criação da Casa de Correção era: tornar o império civilizado, manter a ordem pública, reprimir a mendicidade e principalmente, erradicar o “vício” da vadiagem transformando os detentos em “pobres de bons costumes”. Mas esse objetivo somente seria alcançado através de uma casa de prisão com trabalhos que proporcionaria à sociedade de bem a “correção” dos desviantes, abundantes em tempos de crise política, social e econômica.

Assim sendo, o cárcere deveria ser moralizante e injetar por meio do trabalho, os bons costumes da nação que se firmava, uma vez que os jovens filhos dos pobres eram obrigados a trabalhar “com a intenção de que a juventude se acostume a ser educada para o trabalho” (MELOSSI E PAVARINI, 2014, p. 37) e a recusa ao trabalho era considerada crime. Não tinha como escapar da punição: ou se aceitava as condições impostas pelos proprietários os quais tinham uma lei que amparava uma taxa máxima de salário acima do qual não podia extrapolar e o trabalhador tinha que aceitar as condições impostas pelo patrão, senão seria enviado para as casas de correção “para dobrar a resistência da força de trabalho e fazê-la aceitar as condições que permitissem o máximo grau de extração da mais-valia” (Ibidem, p. 38).

Nesse mesmo sentido, Melossi e Pavani – em sua clássica obra *Cárcere e Fábrica: As origens do sistema penitenciário (séculos XVI – XIX)* – definem a relação capital/trabalho assalariado como chave para compreender a instituição carcerária, na qual afirmam que no violento processo de acumulação primitiva do capital nos séculos XV e XVI, “os camponeses se concentram nas cidades, onde a insuficiente absorção da mão de obra pela manufatura e a inadaptação à disciplina do trabalho assalariado originam a formação de massas de desocupados urbanos” (MELOSSI e PAVANI, 2014, p. 5).

De acordo com os estudos de Melossi e Pavani (2014), os “mendigos, vagabundos, ladrões e outros delinquentes dos centros urbanos” eram denominados de classes perigosas, não como resultado de determinações estruturais, “mas interpretados

como expressão individual de atitudes defeituosas, tangidos para as workhouses”, que tinha como objetivo resolver problemas de exclusão social da gênese do capitalismo.

Assim, desde sua origem o encarceramento foi para os pobres, fato que nos dias atuais não é diferente, pois de acordo com o Relatório do Infopen³⁰ (2014) os problemas no “sistema penitenciário que se concretizam em nosso país, devem nos conduzir a profundas reflexões, sobretudo em uma conjuntura em que o perfil das pessoas presas é majoritariamente de jovens negros, de baixa escolaridade e de baixa renda”, apesar de neste relatório não se apresentar um quadro situacional da renda dos mais de 672.892³¹ presos internos em estabelecimentos penais, o que certamente não é uma omissão voluntária, pois os dados exatos da renda dos presos deixaria mais evidente o fosso social da sociedade brasileira.

Como se vê, as legislações foram fortalecendo em duas principais dimensões: a econômica, com a produção de força de trabalho e de controle da população mais pobre, demonstrando o retrato de uma sociedade onde a lei, a justiça, e os direitos conflitam, pois, mesmo sendo democrática, tendo direitos e deveres garantidos em legislação própria, a violência, a criminalidade e o encarceramento assolam as sociedades capitalistas e tomam conta principalmente dos países da periferia do capitalismo, onde as desigualdades sociais, econômicas, culturais são mais acentuadas, especialmente no que se refere ao tratamento diferenciado para o julgamento entre uma classe social e outra.

Nesta subseção, buscou-se elucidar por meio da história da humanidade como a indústria capitalista foi constituindo um sistema punitivo para manter a ordem capitalista e garantir as condições de acumulação e regulação sobre as pessoas e sua vida diária. A seguir, através dos teóricos clássicos, apresenta-se como o Estado capitalista se fortalece por meio do aparato legal/punitivo.

2.2 A consolidação do Estado punitivo na sociedade capitalista

Para se compreender como a estrutura estatal se consolida no Estado capitalista,

³⁰É um banco de dados que contém informações de todas as unidades prisionais brasileiras, incluindo dados de infraestrutura, seções internas, recursos humanos, capacidade, gestão, assistências, população prisional, perfil das pessoas presas, entre outros, que sintetiza informações sobre os estabelecimentos penais e a população prisional do Ministério da Justiça.

³¹ Esse número é variável de acordo com o dia da consulta. Disponível em <http://www.cnj.jus.br/inspecao_penal/mapa.php>. Acesso em 07 abr. 2017.

por meio do aparato ideológico e repressor, aborda-se nesta subseção como essa realidade se dá em sua concretude, e buscou-se a constituição histórica desse sistema na Europa por meio dos teóricos clássicos que tratam do estado capitalista, até chegar ao modelo carcerário atual, pois considera-se que o cárcere é o reflexo da organização social e econômico vigente e todo esse aparato repressor está engendrado por uma lógica de justiça que tem ligação direta com a lógica econômica, que reflete nas relações sociais seja no trabalho, na educação, na cultura, na religião, etc., que pode ocorrer por meio de contrato tácitos ou explícitos, uma vez que, com o fortalecimento da sociedade moderna capitalista, a igreja e o direito divino perdem seu poderio para a burguesia e direito positivado por meio, do contrato social, passa a reger a vida em sociedade.

Marx (2008, p. 47) considera que “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual”. Nesse sentido, o Direito e a Justiça são resultados dessas condições materiais de existência. É o que afirma quando diz que: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário; é o seu ser social que determina a sua consciência” (idem). Marx considera que não são as leis, a religião, a cultura que criam o homem, mas o contrário.

Assim, desde que se nasce, se é impelido obedecer a regras que já estavam impostas, contudo, elas foram escritas por sujeitos históricos, de acordo com a necessidade dos homens em sociedade. Por exemplo, se hoje no Brasil se tem a Lei Seca³² que proíbe pessoas que ingeriram bebida alcóolica de dirigir veículos automóveis, devido indicadores mostrarem que isso pode evitar acidente, foi a realidade concreta que criou a necessidade de regulamentar a vida em sociedade de quem dirige e não uma inspiração divina. Assim,

as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e franceses do século 18, compreendia sob o nome de “sociedade civil” (MARX, 2008, p. 47).

Nesse diapasão, Marx (2008) considerou as relações que os homens estabelecem, independentes de suas vontades, isto é, relações de produção que constituem a estrutura

³² Lei Nº 11.705/2008 dispõe sobre as restrições ao uso e à propaganda de produtos fumíferos, bebidas alcólicas, medicamentos, terapias e defensivos agrícolas, nos termos do § 4º do art. 220 da Constituição Federal, para inibir o consumo de bebida alcóolica por condutor de veículo automotor, e dá outras providências.

econômica da sociedade, que ele denominou de infraestrutura, é a base na qual se “eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência” (MARX, 2008, p. 47). E afirma que as transformações em uma (infraestrutura) afetam a outra (superestrutura). Assim, para Marx, as formas jurídicas da sociedade, assim como a política, religiosa, artística, filosófica, isto é, as formas ideológicas, fazem parte da superestrutura econômica.

Nesse caso, o Poder Judiciário, cuja função é “garantir os direitos individuais, coletivos e sociais e resolver conflitos entre cidadãos, entidades e Estado” (PORTAL BRASIL, 2016³³) é um dos aparelhos ideológicos e repressivos do Estado, tem por função elaborar e reproduzir esta ideologia e a divisão social do trabalho. Vale lembrar que a “ideologia dominante intervém na organização dos aparelhos aos quais compete principalmente o exercício da violência física legítima (exército, polícia, justiça-prisão, administração)” (POULANTZAS, 1980, p. 34). E é dentro do Poder Judiciário que o Direito deve ser aplicado para se fazer justiça.

De acordo com Freitas (2012, p. 31), para compreendermos o Estado democrático brasileiro, conforme preceitua a nossa Constituição Federal, é importante compreendermos o pensamento liberal por meio de grandes pensadores do Estado, pois de acordo com a autora, “os filósofos clássicos vão nos trazer para a discussão do Estado porque acompanharam, cada um a seu tempo, a construção do Estado moderno-liberal”.

Inicialmente traz-se Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, já que estes três autores revolucionaram os paradigmas de sua época à medida que defendem a constituição do Estado absoluto laico, o livre mercado e a propriedade privada tendo a lei como a principal aliada, além de constituírem uma Teoria Política. Esses pensadores são considerados teóricos do Contrato Social (ou Pacto) e estão fundamentalmente preocupados com a natureza do poder político, eles são clássicos porque suas teorias ainda têm grande influência nos dias atuais. Conforme Freitas (2012, p. 34), “Hobbes, Locke e, posteriormente, Rousseau, além de contratualistas são jusnaturalistas, isto é, ambos partem do estado de natureza, que pela mediação do contrato social, realiza a passagem para o estado civil”.

Hobbes (1588-1679), em sua clássica obra *Leviatã*, escrita em meados do século XVII, faz um tratado sobre o Estado soberano e marca a desvinculação entre o Estado e a religião. *Leviatã* chegou a ser chamado de “uma farragem de ateísmo cristão” por ser

³³ Disponível em <http://www.brasil.gov.br/governo/2009/11/conheca-os-orgaos-que-formam-o-poder-judiciario>, acesso em 12 de nov. 2016.

considerado um livro de traição. Macpherson (1979, p. 26) chama a atenção para os vários críticos da obra de Hobbes, ou porque afirmam ter ele tentado deduzir deveres morais de postulados empíricos factuais, ou porque sua teoria política é uma série de postulados morais, etc, mas afirma que a teoria política de Hobbes deve ser vista em seu tempo e em sua história, uma vez que são coerentes com a sociedade vigente da época, pois o mérito de sua obra foi desenvolver “uma teoria das relações necessárias dos indivíduos *em sociedade*” (Ibidem, p. 27) e que tem uma grande relevância para a sociedade moderna.

Atualmente, *Leviatã* ainda é considerada uma obra-prima, pois foi a primeira a constituir uma “filosofia altamente influente que objetivou o estabelecimento das condições de liberdade e direito à propriedade” (FREITAS, 2012, p. 30), além de ser considerado o primeiro filósofo da globalização.

A novidade da obra de Hobbes está em fundir a sociedade e o Estado por meio de um contrato. A partir de *Leviatã*, o Estado passa a ser o guardião dos Direitos, que deixam de ser divinos, e dos indivíduos de uma sociedade. A função de Estado pacificador encontra na teoria de Hobbes seu fomento.

Para Hobbes, o Estado soberano se justifica para que os homens, em estado de natureza – que não é o estado de homens primitivos, mas sim o estado de uma luta incessante de uns contra os outros, pois é uma sociedade sem lei, “uma condição logicamente anterior ao estabelecimento de uma sociedade civil perfeita e soberana” (MACPHERSON, 1979, p. 32) – possam ter uma autoridade para fazer cumprir as leis e os contratos. E o soberano, ou seja, o Estado deve ser o “monstro” a que todos devem respeitar e temer.

Para Hobbes, o conceito de Estado é:

Cedo e transfiro meu direito de governar-me a mim mesmo a este homem, ou a esta assembleia de homens, com a condição de transferires a ele teu direito, autorizando de maneira semelhante todas as suas ações. Feito isto, à multidão assim unida numa só pessoa se chama Estado, em latim civitas. É esta a geração daquele grande *Leviatã*, ou antes (para falar em termos mais reverentes) daquele Deus Mortal, ao qual devemos, abaixo do Deus Imortal, nossa paz e defesa (HOBBS, cap. XVII, 2003, p. 147).

Hobbes, e depois John Locke, são pensadores que inauguram a ideia de Estado laico, contrariando a ideia religiosa do poder régio ser emanado de Deus. Hobbes fala em sociedade, democracia, propriedade, igualdade, liberdade, justiça, entre outros conceitos

que deixaram seu legado na nascente sociedade capitalista e que tem sua herança até os dias atuais, contudo, não é o mesmo conceito que trouxe a Revolução Francesa, pois para Hobbes, a liberdade está no poder do homem em preservar sua própria vida e é um direito natural.

De acordo com Poulantzas, em cada modo de produção há a predominância de uma dominação que mascara as demais. No feudalismo, a ideologia religiosa mascarava a política, no capitalismo, a jurídico-política mascara a econômica:

Antes de nos interrogarmos acerca das razões pelas quais a ideologia jurídico-política preenche melhor o papel de dissimulação do papel dominante econômico, no modo de produção e na formação capitalista, convém apresentar alguns exemplos que põem em evidência a dominância dessa região (...). Liberdade, igualdade, direitos, deveres, reino da lei, Estado de direitos, nação, indivíduos-pessoas, vontade geral, em suma, as palavras de ordem sob as quais a dominação burguesa de classe entrou e reinou na história, foram diretamente importadas do sentido jurídico-político dessas noções formados pela primeira vez pelos juristas do contrato social da Baixa Idade Média nas universidades italianas.

A exemplo da importância e da atualidade de Hobbes na contemporaneidade, tem-se a Constituição Federal de 1988, que traz em seu preâmbulo a herança do pensamento liberal com conceitos e pensamentos defendidos por este filósofo clássico em 1651, conforme exposto:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos **direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça** como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (BRASIL, 1988, grifos nossos).

O autor de *Leviatã* defende o poder do Estado soberano, a propriedade como mérito, ou seja, “só pertence a cada homem aquilo que ele é capaz de conseguir, e apenas enquanto for capaz de conservar” (HOBBS, 2003, p. 111), pensamento típico da sociedade capitalista, pois, a competição em Hobbes é justamente a necessidade de se ter um soberano para resguardar a propriedade dos invasores sequiosos de aproveitar-se do fruto do trabalho alheio. Contudo, é importante ressaltar que Hobbes não trata de

sociedade de classes, até porque para Hobbes e para outros autores antes do século XVIII, “não existe história nos homens. Estes não mudam” (RIBEIRO, 2006, p. 54), apesar de dividir a sociedade em dois lados, o soberano e os súditos e de definir o poder como “um meio para adquirir a ajuda e o serviço de muitos” (HOBBS, CAP. X, 2003, p. 76).

Para Hobbes, o Contrato é a “transferência mútua de direitos” (Ibidem, p. 115) e ocorre por meio do pacto. Por isso, Hobbes faz a seguinte distinção entre *jus* e *lex*, o direito e a lei:

o DIREITO consiste na liberdade de fazer ou de omitir, ao passo que a Lei determina ou obriga a uma dessas duas coisas. De modo que a lei e o direito se distinguem tanto como a obrigação e a liberdade, as quais são incompatíveis quando se referem à mesma questão.

Assim, os contratos e pactos entre os homens devem ser cumpridos com a seguinte máxima que, de acordo com Hobbes, é a origem da Justiça: “Que os homens cumpram os pactos que celebrarem” (HOBBS, 2003, p. 124) e a definição de injustiça não é outra, senão “o não cumprimento de um pacto. E tudo o que não é injusto, é justo”.

Portanto, para que as palavras "justo" e "injusto" possam ter lugar, é necessária alguma espécie de poder coercitivo, capaz de obrigar igualmente os homens ao cumprimento de seus pactos, mediante o terror de algum castigo que seja superior ao benefício que esperam tirar do rompimento do pacto, e capaz de fortalecer aquela propriedade que os homens adquirem por contrato mútuo, como recompensa do direito universal a que renunciaram. E não pode haver tal poder antes de erigir-se uma república*³⁴. O mesmo pode deduzir-se também da definição comum da justiça nas Escolas, pois nelas se diz que a justiça é a vontade constante de dar a cada um o que é seu (HOBBS, 2003, p. 124, grifo nosso)

Nesse pensamento hobbesiano vê-se claramente o nascimento de um poderoso Estado coercitivo com poderes ilimitados, com poder absoluto, o qual deve, por designação dos súditos, governar para promover em paz, pois sem governo, “nós nos matamos uns aos outros”. Contudo, “o soberano deve governar pelo medo, porque sem medo, ninguém abriria mão de toda a liberdade que tem naturalmente” (RIBEIRO, 2006, p. 71). No Estado está a justiça, o poder civil e a propriedade e poder de punir a quem não obedece ao soberano:

³⁴ * Na Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva em vez de república, encontra-se Estado (p. 52), disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_thomas_hobbes_leviatan.pdf

Uma pena é um dano infligido pela autoridade pública, a quem fez ou omitiu o que pela mesma autoridade é considerado transgressão da lei, a fim de que assim a vontade dos homens fique mais disposta à obediência. Um dano infligido pela autoridade pública, a quem fez ou omitiu o que pela mesma autoridade é considerado transgressão da lei, a fim de que assim a vontade dos homens fique mais disposta à obediência (HOBBS, 2003, p. 262).

Em Hobbes as penas são divididas em divinas e humanas. “As penas humanas são as que são infligidas por ordem dos homens, e podem ser corporais³⁵, pecuniárias³⁶, a ignomínia³⁷, a prisão³⁸, o exílio³⁹, ou uma mistura destas” (HOBBS, 2003, p. 266). As penas são para todos os que infligem a lei, independente de idade. Diz ele sobre a punição do soberano:

é confiado ao soberano o direito de recompensar com riquezas e honras, e o de punir com castigos corporais ou pecuniários, ou com a ignomínia, a qualquer súdito, de acordo com a lei que previamente estabeleceu. Caso não haja lei estabelecida, de acordo com o que considerar mais capaz de conduzir ao serviço do Estado, ou de desestimular a prática de desserviços ao mesmo (HOBBS, 2003, p. 266).

Ao tempo de Hobbes, a sociedade burguesa já lutava para se afirmar, principalmente na Inglaterra, o proprietário da terra passa a ter o direito ao usufruto da terra, e Hobbes “nega um direito natural ou sagrado do indivíduo à sua propriedade” (RIBEIRO, 2006, p. 76).

De acordo com Engels, no prefácio de sua obra “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, as relações de parentesco que eram a base da sociedade antiga, “vai pelos ares em consequência do choque das classes sociais recém-formadas; e

³⁵ As penas corporais são as infligidas diretamente ao corpo, e conforme a intenção de quem as inflige, como a flagelação, os ferimentos, ou a privação dos prazeres do corpo de que anteriormente legitimamente se desfrutava. Destas penas, umas são capitais e outras menos do que capitais. Pena capital é a morte, dada de modo simples ou com tortura. Menos do que capitais são a flagelação, os ferimentos, as cadeias ou quaisquer outras dores corporais que por sua própria natureza não são mortais.

³⁶ As penas pecuniárias são as que consistem, não apenas no confisco de uma soma em dinheiro, mas também de terras ou quaisquer outros bens que geralmente são comprados e vendidos por dinheiro.

³⁷ A ignomínia consiste em punir com um mal considerado desonroso dentro do Estado, ou em privar de um bem considerado honroso dentro do mesmo. Porque algumas coisas são honrosas por natureza, como os efeitos da coragem, da magnanimidade, da força, da sabedoria e outras qualidades do corpo e do espírito.

³⁸ A prisão ocorre quando alguém é privado da liberdade pela autoridade pública, e pode ser imposta tendo em vista dois fins diferentes: sendo um deles a segura custódia do acusado, e o outro a aplicação de uma penalidade ao condenado.

³⁹ O exílio (banimento) ocorre quando por causa de um crime alguém é condenado a sair dos domínios do Estado, ou de uma de suas partes, para durante um tempo determinado ou para sempre ficar impedido de lá voltar.

dá lugar a uma nova sociedade centralizada pelo Estado, cujas unidades inferiores já não são as relações de parentesco e sim unidades territoriais” (ENGELS, 2012, p. 19). De acordo com o autor, é essa relação do regime familiar submetido às relações de propriedade que dão curso às contradições de classe e as lutas de classe, que Hobbes não consegue, naquele momento, perceber. Por isso Hobbes, depois de Maquiavel, e posteriormente Rousseau, são considerados ‘pensadores malditos’, porque “apresenta o Estado como monstruoso, e o homem como belicoso, rompendo com a confortadora imagem aristotélica do bom governante e do indivíduo de boa natureza” (RIBEIRO, 2006, p. 76), contudo, se os súditos se mantêm dentro da lei, não há o que temer.

Nesse sentido, o Estado todo poderoso, o Leviatã deve positivar por leis, com o objetivo de manter a paz e a ordem para evitar “a guerra de todos contra todos”. Hobbes fundiu a sociedade e o poder político do Estado. É considerado o precursor do positivismo jurídico:

A única maneira de instituir um tal poder comum, capaz de defendê-los das invasões dos estrangeiros e das injúrias uns dos outros, garantindo-lhes assim uma segurança suficiente para que, mediante seu próprio labor e graças aos frutos da terra, possam alimentar-se e viver satisfeitos, é conferir toda sua força e poder a um homem, ou a uma assembleia de homens, que possa reduzir suas diversas vontades, por pluralidade de votos, a uma só vontade (HOBBS, 2003, 143).

Esse é o pacto que os indivíduos fazem com o soberano ao transferir a um indivíduo ou grupo de indivíduos os direitos que eles mesmos teriam de se proteger se não houvesse um poder comum para protegê-los, ou seja, o Estado. “É essa transferência de direitos que cria o seu dever para com o soberano” (MACPHERSON, 1979, p. 81).

O Estado hobbesiano, assim como o Estado em John Locke, foi considerado por Macpherson (Ibidem, p. 64) como um modelo de sociedade de “Mercado Possessivo” por considerar a obra de Hobbes e Locke como um postulado sobre a sociedade de pleno mercado, que configura a sociedade de mercado competitiva moderna, sem nenhuma divisão impositiva do trabalho, mas já vai se estabelecendo uma divisão de classes entre os que têm terra e os que não têm. Daí a possessividade, que vem de posse de mercadorias negociáveis, inclusive a energia humana que passa a ser considerada uma mercadoria.

Porque o trabalho de um homem também é um bem que pode ser trocado por benefícios, tal como qualquer outra coisa. E já houve

Estados que, não tendo mais território suficiente para seus habitantes, conseguiram apesar disso, não apenas manter, mas até aumentar seu poder, em parte graças à atividade mercantil entre um lugar e outro, e em parte através da venda de manufaturas cujas matérias-primas eram trazidas de outros lugares. A distribuição das matérias-primas dessa nutrição é a constituição do meu, do teu e do seu. Isto é, uma palavra, da propriedade. Porque onde não há república conforme já se mostrou, há uma guerra perpétua de cada homem contra seu semelhante, na qual, portanto cada coisa é de quem a apanha e conserva pela força, o que não é propriedade nem comunidade, mas incerteza (HOBBS, 2003, p. 211).

Nesse sentido, para o mercado ser possessivo, precisa de um Estado com uma estrutura que garanta a segurança da vida e da propriedade. A justiça deve regular os contratos que precisam ser definidos e obedecidos para manter a paz e a ordem.

Então, Hobbes, assim como Locke, defende um Governo Político Civil, visto que a obra deste último intitulada o “Segundo Tratado do Governo Civil” disserta sobre a constituição de um Estado baseado em concepções que vão de encontro ao Estado absolutista e ao poder soberano do rei, defendendo a república. Tais concepções são baseadas no poder político que, por meio de normas, vai regulamentar e preservar a propriedade.

Já Locke (1632-1704), especialmente, contesta o inatismo, pois para ele o espírito humano é uma tábula rasa, sobre a qual nada, absolutamente nada está escrito, visto que não existem ideias ou princípios inatos, ou seja, independentes da experiência (CHEVALLIER, 2010, p. 32). Daí a recusa do dogmatismo e o embate com a igreja, que goza de privilégios com base em princípios declarados inatos:

Por poder político, então, eu entendo o direito de fazer leis, aplicando a pena de morte, ou, por via de consequência, qualquer pena menos severa, a fim de regulamentar e de preservar a propriedade, assim como de empregar a força da comunidade para a execução de tais leis e a defesa da república contra as depredações do estrangeiro, tudo isso tendo em vista apenas o bem público (LOCKE, 2008, p. 36).

Já não mais nas mãos do rei, mas de um governo civil, o poder político baseado em um Estado de homens livres que, por meio do consentimento, dão a uma autoridade o poder comum para decidir disputas e punir ofensores, constitui uma sociedade política, saindo assim do estado de natureza – que para Locke se constitui na convivência de homens juntos “segundo a razão, sem um superior comum na terra com autoridade para julgar entre eles” (p. 40) – para a sociedade civil.

A sociedade civil tem o objetivo de evitar o estado de guerra, que é o momento em que um homem “tenta colocar o outro sob seu poder absoluto” (LOCKE, 2008, p. 40). No estado de natureza lockeano, que era de perfeita igualdade, “onde naturalmente não há superioridade ou jurisdição de um sobre o outro, o que um pode fazer para garantir essa lei, todos devem ter o direito de fazê-lo” (LOCKE, 2008, p. 37). No estado de natureza um homem pode punir o outro, visto que, como jusnaturalista, Locke considerava que:

um homem adquire um poder sobre o outro; mas não um poder absoluto ou arbitrário para tratar um criminoso segundo as exaltações apaixonadas ou a extravagância ilimitada de sua própria vontade quando está em seu poder; mas apenas para infringir-lhe, na medida em que a tranquilidade e a consciência o exigem, a pena proporcional a sua transgressão, que seja bastante para assegurar a reparação e a prevenção. Pois estas são as únicas duas razões por que um homem pode legalmente ferir outro, o que chamamos de punição (LOCKE, 2008, p. 37).

Saindo do estado de natureza, constitui-se o governo no qual “a liberdade dos homens submetida a um governo consiste em possuir uma regra permanente à qual deve obedecer comum a todos os membros daquela sociedade e instituída pelo poder legislativo nela estabelecido” (LOCKE, 2008, p.41), instituindo, assim, a sociedade política ou civil, que é a união de homens em uma sociedade:

E isso acontece todas as vezes que homens que estão no estado de natureza, em qualquer número, entram em sociedade para fazerem de um mesmo povo um corpo político único, sob um único governo supremo; ou todas as vezes que um indivíduo se une e se incorpora a qualquer governo já estabelecido (LOCKE, 2008, p. 58).

De acordo com Locke (2008, p. 41), a liberdade está diretamente ligada à preservação do homem, por isso não pode estar submetida ao poder arbitrário absoluto de um soberano, ao contrário da liberdade tem-se a escravidão, que consiste no estado de guerra continuado entre um conquistador legítimo e seu prisioneiro.

Quando Locke (2008) discorre sobre liberdade e escravidão, há certa contradição, pois ao mesmo tempo em que afirma que a essência da liberdade política é a não sujeição “à vontade inconstante, incerta, desconhecida e arbitraria de outro homem” (LOCKE, 2008, p. 07), reconhece ao mesmo tempo a legitimidade da escravidão por “guerra justa”, legitimando o direito de posse da propriedade dos escravizados por guerra. De certo, a liberdade que Locke defende é a do burguês, como ele.

Em Locke (2008) encontra-se a defesa de que o trabalho criou o direito à propriedade, isto é, quem não trabalha e não é mais proprietário de sua terra passa a ser proprietário somente de sua força de trabalho, pois, segundo o autor, “aquele que se apropria da terra por meio de seu trabalho, não diminui, mas aumenta a reserva comum a toda humanidade” (LOCKE, 2008, p. 44). Pois, na verdade, justifica ele, “é o trabalho que estabelece em tudo a diferença de valor” da terra, uma vez que “o trabalho é o responsável pela maior parte do valor das coisas de que desfrutamos neste mundo” (idem).

Locke, de acordo com Mészáros (2010), foi um “grande ídolo do liberalismo moderno” (2008, p. 39), pois aquele defendia os interesses da burguesia e insistia que a causa para o crescimento da população de pobres era:

o relaxamento da disciplina e a corrupção dos hábitos; a virtude e a diligência são como companheiros constantes de um lado, assim como o vício e a ociosidade estão do outro. Portanto, o primeiro passo no sentido de fazer os pobres trabalhar [...] deve ser a restrição da sua libertinagem mediante a aplicação estrita das leis estipuladas [por Henrique VIII e outros] contra ela (LOCKE, 1876 apud MÉSZÁROS, 2010, p. 40).

Nesse sentido, Locke defendia a punição com disciplina severa aos pobres, inclusive recomendando a mutilação e o envio para as casas de correção para serem mantidos em serviços forçados, pois, “no final tudo se reduzia a relações de poder nuas e cruas, impostas com extrema brutalidade e violência nos primórdios do desenvolvimento capitalista” e para os que mendigassem defendia que fossem “enviados para uma casa de correção próxima e nela mantidos em trabalhos forçados durante três anos” (LOCKE, 1876 apud MÉSZÁROS, 2010, p. 41) e aos filhos destes, a inclusão em escolas profissionalizantes para criarem uma “disciplina de trabalho e severa doutrinação religiosa”. Locke defendia uma medida para os “trabalhadores pobres”:

A solução mais eficaz que somos capazes de conceber, e que, portanto humildemente propomos, é a de que, [...] se criem *escolas profissionalizantes* em todas as paróquias, as quais os filhos de todos, na medida das necessidades da paróquia, *entre quatro e trezes anos de idade* [...] devem ser obrigados a frequentar. [...] ao passo que agora, sendo criadas, em geral, no ócio e sem rédeas, elas são totalmente alheias tanto à religião e à moralidade como o são para a diligência (LOCKE, 1876, apud MÉSZÁROS, 2010, p. 42).

Locke, então, é defensor da educação profissional para os filhos dos pobres como

forma de higienismo da sociedade burguesa com o disciplinamento para o trabalho por meio da educação e da religião e a “correção” por meio do aprisionamento para quem se recusasse a trabalhar, concordando com a Lei dos Pobres, conforme se viu na seção anterior, a qual validava que “os mendigos velhos e incapacitados para trabalhar têm direito de pedir esmolas. Os vagabundos sadios serão flagelados e encarcerados” (MARX, 2008, p. 848). Eis que o cárcere passou a ser uma solução adequada para lidar com a massa de desvalidos. Realidade essa que nos é apresentada até os dias atuais, pois, de acordo com os dados do Infopen (2014), a população carcerária brasileira inserida em atividades laborativas é de apenas 16%.

No Brasil, durante o período colonial esse tipo de tratamento também foi dado à população pobre, onde o Estado coagia os “homens livres” a se transformarem em operários do próprio Estado. De acordo com Cunha (2000, p. 21), isso não ocorria “com quaisquer homens livres, mas com aqueles que social e politicamente não estavam em condições de opor resistência” e caso houvesse, procedia à prisão dos miseráveis aos moldes da lei inglesa e francesa.

Procedimento semelhante era adotado para com os órfãos, os abandonados e os desvalidos em geral. Eles eram encaminhados pelos juízes e pelas Santas Casas de Misericórdia aos arsenais militares e de marinha onde eram internados e submetidos à aprendizagem de ofícios manufatureiros até que, formados e depois de certo número de anos de trabalho como operários, escolhessem livremente onde, como e para quem trabalhar (CUNHA, 2000, p. 21).

Além disso, é importante registrar que a industrialização tardia e com a extensão do escravismo até quase o século XX (o Brasil foi um dos países que mais demorou a abolir a escravidão), surgiu após a abolição problemas para os proprietários que permaneciam escravocratas, pois estes queriam impedir que os negros livres se tornassem proprietários de terras e deixassem de ser mão de obra barata. Duas saídas foram encontradas.

A primeira foi a criação de uma lei denominada de Lei da Terra, em 1850, que além de impedir que homens livres pobres, inclusive os imigrantes que por aqui chegavam, se apossassem de terras para usufruto próprio e não necessitar do grande latifundiário, esta lei também passou a ser necessária quando foi criada a Lei que aboliu o Tráfico de escravos, como forma de impedir que os ex-escravos também se negassem a trabalhar na grande propriedade.

A segunda, em 1941, foi a Lei das Contravenções Penais, criada por meio do decreto-lei 3.688 para punir a vadiagem de quem se recusasse a trabalhar estando com saúde, os termos do artigo 59 consideram vadiagem “entregar-se alguém habitualmente à ociosidade, sendo válido para o trabalho, sem ter renda que lhe assegure meios bastantes de subsistência, ou prover à própria subsistência mediante ocupação ilícita”, inclusive, várias pessoas eram detidas só pelo fato de não possuírem documento de identidade no ato da revista. A pessoa classificada como “vadia” poderia ser levada à prisão simples, com pena de 15 dias até três meses. Havia uma Delegacia da Vadiagem e a figura do delegado de Costumes e Diversões.

Essas formas de punição ocorriam para garantir a mão de obra nos latifúndios e na nascente indústria que se formava e impedir a propriedade à classe mais pobre ou que elas se tornassem proprietários, pois assim aumentaria a concorrência.

Nesse sentido, percebe-se que a teoria política e econômica europeia teve grande reflexo no Brasil, além de ficar visível o modelo de políticas destinadas aos pobres, assim, o Estado vai fortalecendo seu aparato repressor quando passa, conforme assevera Locke, a decidir, por meio das leis e na pessoa dos magistrados, sobre os bens civis e, para isso, propaga a noção de laicização do Estado, pois o Governo não pode estar a serviço de uma força exterior e sim se preocupar com as coisas deste mundo, e não com coisas “que diga respeito à vida futura e à salvação das almas” (CHEVALLIER, 2010, p. 33).

Assim, Locke foi delineando as características de um tipo de Estado, no qual os homens saem de um estado de natureza onde todos são tão reis quanto ele, “todos são iguais, mas a maior parte não respeita estritamente, nem a igualdade nem a justiça, o que torna o gozo da propriedade que ele possui neste estado muito perigoso e muito inseguro” (p. 69). Todo esse medo o faz se reunir em sociedade com outros, que:

já estão reunidos ou que planejam se unir, visando a salvaguarda mútua de suas vidas, liberdades e bens, o que designo pelo nome geral de propriedade (...) O objetivo capital e principal da união dos homens em comunidades sociais e de sua submissão a governos é a preservação de sua propriedade (LOCKE, 2009, p. 69).

Essa é a tese principal do Segundo Tratado sobre o Governo. E a delegação consentida de poderes a titulares nomeados pelas comunidades sociais que irão governar por regras, dá origem à base jurídica “dos poderes legislativo e executivo, assim como dos governos e das próprias sociedades” (LOCKE, 2009, p. 69), dando origem a uma

sociedade política privada ou particular, para se incorporar a uma comunidade civil separada do resto da humanidade, sendo governada por leis que irão restringir sua própria liberdade, igualdade e ao poder executivo que possuam no estado de natureza, que passa a ser responsabilidade da sociedade, “para que o legislativo deles disponha na medida em que o bem da sociedade assim o requeira, cada um age dessa forma apenas com o objetivo de melhor proteger sua liberdade e sua propriedade” (p. 70), formando comunidades civis, que poderão combinar ou misturar formas de governo de poder supremo, tais como: legislativo, oligarquia, democracia. A escolha do tipo de governo irá determinar a comunidade civil.

Locke nos apresenta a divisão dos poderes estatais, sendo que o poder legislativo torna-se o poder supremo, contudo não pode ser exercido de maneira arbitrária, sendo seu maior objetivo o bem do povo para a preservação da propriedade. Já o executivo, com a garantia da execução das leis, e reconhece um terceiro poder, que denominou de federalismo, com competência de guerra e de paz, vão administrar a segurança e o interesse público interno. Não distingue o poder judiciário, mas parece considerá-lo parte do executivo.

Com isso, o governo passa a ter a prerrogativa de poder agir discricionariamente em vista do bem público na ausência de um dispositivo legal, constituindo um poder político para preservar a vida, a propriedade, a liberdade, de fazer leis para assegurar a preservação do todo, até mesmo se tornando, em algumas vezes, um poder despótico, à custa do trabalho e da usurpação dos bens dos vencidos em guerras.

Contudo, o limite entre a lei e a tirania é muito tênue, ou seja, onde termina a lei, que põe fim ao governo (legislativo e executivo), começa a tirania. Locke dá grande importância ao poder legislativo, pois é no legislativo que os membros de uma “comunidade civil estão unidos e combinados em conjunto para formar um único organismo vivo e homogêneo. Esta é a alma que dá à comunidade civil sua forma, sua vida e sua unidade” (p. 93).

Assim, Locke nos apresenta o poder do “povo”, da comunidade civil, que pode conceder ao legislativo poderes e ao mesmo tempo, confiscá-los, quando malfeitos os detentores da autoridade apresentarem. Esse modelo de administração pública permanece até os dias atuais nas sociedades democráticas, o que para meados do século XVII foi revolucionário, sendo seus principais defensores os burgueses iluministas, que se opõem ao poder divino e soberano dos reis, que delega poderes a legisladores e a executores das leis para formar um consenso social que vise a respeitar os direitos do homem, garantindo

a preservação da propriedade.

Nesse sentido, o fortalecimento da economia de mercado traz consigo novas relações entre o dono dos meios de produção e os proletários, que vendem sua força de trabalho em troca de um salário. A propriedade da terra e a propriedade do trabalho precisam ser reguladas pelo Estado para evitar conflitos. Com isso nasce a sociedade política que, de acordo com Locke (...), só existe onde “homens concordam em desistir de seus poderes naturais e erigir uma autoridade comum para decidir disputas e punir ofensores”, para isso, a estrutura social deve deixar de fundar-se em laços naturais para pautar-se em laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário (SAVIANI, 2007, p. 158).

Não há de se contestar a importância da obra de Locke para a compreensão do Estado Liberal, no qual introduz as posses privadas em uma sociedade governada por regras consentidas pelo próprio povo através de um contrato social, que por meio do trabalho e esforço individual, o homem pode acumular bens, fundamento vital para a economia de uma sociedade capitalista, pois tal liberdade possibilita a cada um fazer escolhas e por meio do trabalho do esforço individual lhe possibilitará a posse material.

Por isso a importância de se trazer autores teóricos políticos clássicos para elucidar nossas análises, pois eles foram e são importantes porque, em pleno século XVII e XVIII, falar sobre o livre mercado, a liberdade, a propriedade e um Estado laico, numa sociedade europeia que vivia em algumas regiões o processo inquisitório e ao mesmo tempo de expansão territorial, num processo primário de globalização era revolucionário uma vez que se tratava da constituição de outro paradigma. São tão importantes que muito de seus pensamentos se fazem presente até nossos dias.

As teses de Locke contribuíram sobremaneira para várias constituições americanas liberais, onde se vê na própria constituição brasileira os princípios de liberdade, igualdade, propriedade e vão ao encontro de outro pensador liberal de inestimável importância para a sociedade capitalista: Adam Smith (1723-1790), que rompeu com o jusnaturalismo, trazendo a empiria para sua teoria, contudo, ambos os teóricos clássicos difundiram um pensamento político e filosófico, bem como sua utilização como ideologia dominante até os dias atuais.

É Adam Smith (século XVIII) quem generaliza a concepção de que o indivíduo, por mérito próprio, pode levar riqueza à sua sociedade. Se vê isso em sua obra “A Riqueza das Nações”, na qual essa concepção acaba justificando a desigualdade social, pois, de

acordo com o autor:

Todo homem é rico ou pobre, de acordo com o grau em que consegue desfrutar das coisas necessárias, das coisas convenientes e dos prazeres da vida. Todavia, uma vez implantada plenamente a divisão do trabalho, são muito poucas as necessidades que o homem consegue atender com o produto de seu próprio trabalho. A maior parte delas deverá ser atendida com o produto do trabalho de outros, e o homem será então rico ou pobre, conforme a quantidade de serviço alheio que está em condições de encomendar ou comprar (SMITH, CAPÍTULO V, 1988, p. 89).

Nesse diapasão, Smith mesmo não vislumbrando uma sociedade de classes, deixou claro que a apropriação dos meios de produção e a divisão do trabalho, gerou a divisão dos homens em classes. Destacando-se que as próprias condições de compra já são resultados de apropriação de bens de outrem e, para regulamentar essa vida em sociedade, é fundamental a figura do magistrado para garantir a posse da propriedade:

onde quer que tenha grande propriedade, há grande desigualdade. Para cada pessoa muito rica deve haver no mínimo quinhentos pobres, e a riqueza de poucos supõe a indigência de muitos. A fartura dos ricos excita a indignação dos pobres, que muitas vezes são movidos pela necessidade e induzidos pela inveja a invadir a posse daqueles. Somente sob a proteção do magistrado civil, o proprietário dessa propriedade valiosa – adquirida com o trabalho de muitos anos, talvez de muitas gerações sucessivas – pode dormir à noite com segurança. [...] e de cuja injustiça somente o braço poderoso do magistrado civil o pode proteger, braço este continuamente levantado para castigar a injustiça. É, pois, a aquisição de propriedade valiosa e extensa que necessariamente exige o estabelecimento de um governo civil (SMITH, p. 16).

Ou seja, a função do governo civil é proteger a propriedade como afirmou Locke e também Smith. Nessa proteção, o Estado cria suas instituições, fortalece seu aparato repressor principalmente aos não-proprietários dos meios de produção, com a garantia de uma hegemonia material e ideológica sobre toda a sociedade, regulando socialmente os cidadãos, conforme analisa Guido Modona no prefácio da obra *Cárcere e Fábrica*, de Melossi Pavarini (2014), ao dizer que:

É particularmente convincente a relação de interdependência entre as condições do mercado de trabalho, sempre em mutação, a brusca queda da curva de incremento demográfico, a introdução das máquinas e a passagem do sistema manufatureiro para o sistema fabril propriamente

dito, de um lado, e a súbita e sensível deterioração das condições de vida no interior do cárcere, do outro, a partir da segunda metade dos Setecentos na Inglaterra e nos outros países europeus de industrialização mais rápida (MODONA, 2014, p. 14).

No caso brasileiro, apesar da industrialização tardia no período colonial, o Estado também criou instituições para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira, que além de aprisionar os miseráveis, internava os órfãos, os abandonados e os desvalidos em geral, onde eram submetidos a aprendizagem de ofícios manufatureiros. De acordo com Cunha (2000, p. 3) essas casas adotaram o modelo de hierarquia e disciplina militar e foram a origem do sistema penitenciário brasileiro, visto que, de acordo Nosella:

Dentro dos sistemas socioeconômicos onde a produção material é fundamentalmente de consumo, onde a terra é a dimensão do poder sociopolítico das classes aristocráticas, onde a afirmação de que os homens são por natureza desiguais é tida como “racional”, o trabalho humano só poderia ser mesmo um tripalium (três paus), ou seja, um verdadeiro instrumento de tortura (NOSELLA, 2002, p. 30).

Nesse sentido, a relação entre trabalho e punição cada vez mais se entrelaça. Os afazeres manuais eram impostos aos homens “livres” que não tinham “escolhas”, uma vez que esse tipo de trabalho era normalmente desenvolvido por escravos, por isso essas atividades demarcavam a origem social do trabalhador e eram menosprezadas por uma parte da população que podia de certa forma “escolher” a atividade profissional, mas não era o caso das crianças órfãs e dos adultos miseráveis.

Nos dias atuais, a origem social continua sendo a marca do sistema prisional, uma vez que são os negros pobres que compõem grande parte da população carcerária, como já abordado anteriormente.

Para se compreender melhor esse contexto de segregação por meio do trabalho que visava preservar o corpo e também educá-lo para a submissão e disciplina tendo a prisão e escola como instituições referendadas pelo Estado burguês, aborda-se a seguir como essa realidade se materializou no Brasil.

2.3 A punição por meio do trabalho e a relação entre a educação profissional no Brasil: a legislação a reboque do sistema capital-trabalho

E então disse-nos uma porção de coisas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou da palmatória. - Perdão, seu mestre... soluzei eu. - Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Vamos! Sem-vergonha! Dê cá a mão! - Mas, seu mestre... - Olhe que é pior! Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas (CONTO DE ESCOLA, MACHADO DE ASSIS).

Como visto anteriormente, a Europa implantou o sistema das casas de trabalho ou correção que tinham o objetivo de higienismo das cidades que cresciam desordenadamente, principalmente pela perda da propriedade da população campesina mais pobre que passou a ter somente sua força de trabalho para trocar e garantir o mínimo possível para sobreviver, além do disciplinamento da mão de obra para a nascente indústria.

Nesta subseção, analisa-se a dualidade na relação entre trabalho e educação que tem a punição, a educação profissional e a legislação como legitimadoras dessa segregação.

Na origem a palavra trabalho, que vem do latim "tripalium"⁴⁰ consiste em uma espécie de instrumento de tortura, o trabalho é associado à punição. Contudo, esse conceito de trabalho nem sempre foi visto desta forma. Entre os séculos VI e V antes de Cristo, o progresso técnico convivia bem com a manufatura:

Para Aristóteles, o trabalho constitui uma etapa necessária do desenvolvimento intelectual humano, etapa essa que é condição e preparação da mais alta, a da pura teoria. O trabalho é, para o filósofo grego, atividade cognoscitiva, na medida em que engendra, por si mesmo, a formação dos conhecimentos relativos à sua correspondência com as necessidades e os empregos para os quais são produzidos (CUNHA, 2000b, p.8).

No entanto, é atribuído ao próprio Aristóteles o aprofundamento da segregação entre o trabalho manual e o intelectual, que defendeu o ócio como condição de existência da virtude:

Em um Estado perfeitamente governado... os cidadãos não devem exercer as artes mecânicas e nem as profissões mercantis, porque este gênero de vida tem qualquer coisa de vil, e contrário à virtude, é preciso

⁴⁰ A palavra trabalho se origina do latim tripalium, que era um instrumento feito de três paus, usado pelos agricultores no plantio do trigo. Mais tarde, este instrumento veio a ser utilizado para tortura dos trabalhadores. Dada as condições adversas ao trabalho para largos estratos sociais (escravos, servos, etc.), o trabalho, ou seja, o tripalium incorporava bem o sentido de tortura, punição, pesar.

mesmo, para que sejam verdadeiramente cidadãos, que eles não se façam lavradores, porque o descanso lhes é necessário para fazer nascer a virtude em sua alma, e para executar os deveres civis (ARISTÓTELES, s.d., livro IV, cap. 8, parágrafo 2º, apud CUNHA, 2000b, p. 9).

Nesse mesmo sentido, Platão também considerava a divisão do trabalho entre os estamentos de homens livres, onde a função de governar seria concedida aos filósofos e “os guerreiros, liberados de qualquer dever de trabalhar, estaria encarregados de proteger a vida e a propriedade dos cidadãos, enquanto os camponeses, artesãos e comerciantes produziram exclusivamente os bens materiais que eles faziam chegar ao povo” (MARX, 2011, p. 421). Já Rousseau, que viveu no desenvolvimento da industrialização, considerou um patife o cidadão ocioso.

Ou seja, os donos das propriedades privadas podiam viver sem trabalhar, ou melhor, viviam da exploração do trabalho alheio. Saviani (2007, p. 155) explica como isso se dava:

Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor.

É a partir desse período de exploração do trabalho alheio pelos donos dos meios de produção que o desprezo pelo trabalho manual começa a prevalecer com a intensificação do trabalho escravo e a conseqüente depreciação social dos trabalhadores manuais determinada por elementos políticos e econômicos, sendo o trabalho escravo uma das primeiras formas de trabalho conhecida e que no Brasil perdurou oficialmente até 1888 (Cunha, 2000b).

Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. O emprego de escravos, como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc., afastava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo. Ou seja: homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades de classificação social (CUNHA, 2000b, p. 2).

Assim, durante a colonização portuguesa, o Brasil vivia uma relação de extremo *apartheid* com o trabalho manual e possuía mão de obra, predominantemente escrava negra e indígena, a relação entre os homens livres do velho mundo com a manufatura ocorria de forma mais avançada e organizada pelo próprio sistema capitalista, de forma que originou, segundo Marx, a uma divisão manufatureira do trabalho, criando:

por meio da análise da atividade artesanal, da especificação dos instrumentos de trabalho, da formação dos trabalhadores especiais, de sua agrupação e combinação em um mecanismo global, a graduação qualitativa e a proporcionalidade quantitativa de processos sociais de produção, portanto determinada organização do trabalho social, e desenvolve com isso, ao mesmo tempo, nova força produtiva social do trabalho. Como forma especificamente capitalista do processo de produção social — e sob as bases preexistentes ela não podia desenvolver-se de outra forma, a não ser na capitalista (MARX, 2011, p. 420).

Não que essa divisão social do trabalho seja menos degradante que o trabalho escravo, porque o artesão continua com a operação manual, mas com a especialização do trabalho e a combinação dos ofícios nas oficinas e fábricas, estes perdem sua independência, pois a mercadoria deixa de ser produto individual de um artífice e este se torna um trabalhador mutilado. Constitui-se o trabalhador coletivo formado de muitos trabalhadores parciais.

A manufatura, portanto, ora introduz a divisão do trabalho num processo de produção ou a aperfeiçoa, ora combina ofícios anteriormente distintos. Qualquer que seja, entretanto, seu ponto de partida, seu resultado final é o mesmo: um mecanismo de produção cujos órgãos são seres humanos (MARX, 2011, p. 393).

De organismo próprio, a força de trabalho humana, por parcialização no processo de produção, passa a ser um órgão que necessita de outro, ou seja, um trabalho que era realizado individualmente em todo o seu processo passa a necessitar da cooperação do trabalho parcial do outro.

Para Engels (2012, p. 207), foi com a segunda grande divisão do trabalho ocasionada pela separação entre a agricultura e o artesanato, que o autor denominou de “fase superior da barbárie”, que a escravidão se converteu em elemento essencial do sistema social e o trabalho passou a ser desonroso, pois era coisa para escravos.

O próprio modo como a educação artesanal era repassada aos descendentes dos mestres de ofícios sofreu mudanças com o advento da propriedade privada, pois o modelo

que antes era identificado com o próprio processo de trabalho passou a ser regulado pela divisão de classes e pelo mercado:

A educação artesanal desenvolve-se mediante processos não sistemáticos, a partir do trabalho de um jovem aprendiz com um mestre de ofício, em sua própria oficina, com seus próprios instrumentos e até mesmo morando em sua casa. Ajudando-o em pequenas tarefas, que lhe são atribuídas de acordo com a lógica da produção, o aprendiz vai dominando, aos poucos, o ofício. Se existe alguma norma reguladora da aprendizagem artesanal, ela tem a ver com o controle que as corporações de ofício exercem sobre o mercado de trabalho, assim, os mestres de ofício ficam obrigados a obedecer a critérios como número máximo de aprendizes, tempo de aprendizagem e outros (CUNHA, 2000b, p. 2).

Foi essa divisão social do trabalho decorrente da divisão de classes, de acordo com Saviani (2007), que deu origem à separação entre trabalho e educação:

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

Do mesmo modo que o trabalho foi dividido por classes e ocasionou a separação entre a educação e o trabalho, a divisão entre o trabalho manual também se acentuou. Para Manfredi (2002), no momento social em que há a separação entre trabalho manual e o trabalho intelectual, surgem as primeiras corporações de ofício que mais tarde irão ser base para as futuras categorias socioprofissionais decorrentes das “mudanças de ordem técnico-organizativas no sistema econômico das sociedades, afetando igualmente as condições materiais de trabalho e os tipos de profissionais necessários” (p. 36).

As artes, no Renascimento, passaram a ser divididas em liberais e mecânicas, sendo que as liberais eram aquelas praticadas pelos homens livres geniais, isto é, livres da necessidade de trabalhar, e as mecânicas eram realizadas pelos artífices sem grande reconhecimento social e econômico, sendo estes cooptados a vender sua mão de obra ao capital devido tamanha desvalorização que passaram a ter. Para Cunha (2006, p. 13), isso se deu devido a uma nova hierarquia interna nas duas artes, especialmente devido à formação “entre os que sabiam ler e os que não o sabiam, hierarquização essa mais forte entre os artífices do que entre os artistas. Daí as corporações vis se tornaram ainda mais

vis”.

Se a Europa vivia esse clima de hostilidade entre o trabalho manual e o intelectual e a manufatura foi perdendo espaço para a indústria, no caso do Brasil, como se disse anteriormente, a divisão era ainda mais acentuada devido este tipo de trabalho ser executado por índios, negros e a camada mais pobre da população.

Assim, como a produção era prioritariamente agrícola, com os escravos desenvolvendo todos os trabalhos manuais, os homens livres brasileiros tinham completo desprezo pelo trabalho que envolvesse força, pois o trabalho aqui, por muito tempo, ainda permaneceu com seu sentido original, isto é, de castigo, coisa para a gente preta.

Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Além da herança da cultura ocidental, matizada pela cultura ibérica, aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres (CUNHA, 2006, p. 16).

O resultado da rejeição dos homens brancos livres ao trabalho considerado vil, resultou no trabalho e na aprendizagem compulsórios de quem não podia escolher viver sem trabalhar, isto é, passou-se a ensinar os ofícios “a crianças e jovens que não tivessem escolha. Antes de tudo aos escravos, as crianças largadas nas Casas da Roda⁴¹, aos “meninos de rua”, aos delinquentes e a outros desafortunados” (CUNHA, 2006b, p. 23).

A expansão da agroindústria brasileira gerou um novo tipo de necessidade de consumo para as elites e, por conseguinte, criou a necessidade de trabalho mais especializado e, junto com isso, o fortalecimento do comércio fornecido pela mão de obra pertencente ao quadro de formação das escolas-oficinas jesuíticas.

No Brasil, entretanto, a raridade de artesãos fez com que os padres trouxessem irmãos oficiais para praticarem aqui suas especialidades como, também, e principalmente, para ensinarem seus mistérios a escravos, homens livres, fossem negros, mestiços e índios. Por isso, davam preferência às crianças e aos adolescentes, aos quais iam sendo atribuídas

⁴¹A "roda" era uma invenção medieval trazida para o Brasil Colônia, onde desempenhou importante papel na destinação de crianças enjeitadas, um subproduto do regime escravista. Consistia numa janela de hospital, convento ou casa de caridade, na qual se fixava um cilindro com aberturas nos lados (roda) que girava sobre um eixo vertical, de modo que urna pessoa, passando pela rua, podia depositar aí urna criança, sem ser vista do lado de dentro. Girando-se a "roda", a criança era retirada do lado de dentro do edifício. Era urna forma socialmente institucionalizada de se abandonar urna criança aos cuidados de uma entidade caritativa, mais tolerada do que larga-la nas escadarias das igrejas (CUNHA, 2006b, p. 23).

tarefas acessórias da produção (CUNHA, 2000a, p. 32). Assim, a educação brasileira no período colonial teve hegemonia dos padres jesuítas em três frentes: primeiro pela catequização dos índios, depois pela formação da mão de obra manufatureira de homens livres, índios, escravos, crianças e jovens, isto é, os pobres e desvalidos, e pelo comando da educação para as elites até a segunda metade do século XVIII quando houve a expulsão da Companhia de Jesus.

A partir de então, as crianças e jovens, órfãs e abandonadas, passaram a receber pelas forças armadas e depois nas casas de educandos e artífices (1840 e 1856) – “fundadas por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar, incluindo os padrões de hierarquia e disciplina” – a marca que nos dias de hoje ainda se vê refletida nos filhos da classe trabalhadora: a formação para o trabalho manual. De acordo com Gramsci (1982):

Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social a um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental (GRAMSCI, 1982, p. 136).

Nesse caso, a marca da escola para os pobres é a profissional, que Gramsci (idem) chama de interessada, isto é, com finalidades práticas imediatas. Para este autor, o principal aspecto paradoxal é que este tipo de escola ganha “ares” de democrático ao se fazer inclusiva para aqueles que estão à margem da sociedade, quando “na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais como ainda cristalizá-las em formas chinesas” (op. cit), como foi o caso das escolas de educandos aprendizes que em 1840 foi instalada a primeira do Brasil na Província do Pará, e depois se espalhou pelo resto do país.

A “Escola de Educando e Aprendizes” tinha a lógica da punição como disciplinadora dos meninos pobres, contava com castigos físicos, como o uso da palmatória (descrita na epígrafe desta subseção e utensílio exclusivo para os mestres), da fêrula (bastão com chicotes na ponta) ou penitências, devido à forte influência religiosa nessas instituições. Sua finalidade era “recolher e instruir meninos pobres e desvalidos dos sete aos quinze anos, oferecendo-lhes o ensino de primeiras letras e conhecimentos que subsidiassem a sua educação profissional” (CASTRO, 2007, p.33). Oferecia preparação de ofícios como carpinteiros de machado, calafate, marceneiro, funileiro e sapateiro.

No Distrito Federal esse modelo de instituição recebeu o nome de Asilo dos Meninos Desvalidos, que em 1892, após uma na política educacional republicana, passou a ser denominado de Instituto Profissional João Alfredo para retirar a “destinação pejorativa” (MANFREDI, 2002, p 85). Esta reforma elevou a idade mínima para 14 anos a idade mínima de ingresso nessa instituição, “para evitar que os menores se especializassem precocemente” (situação análoga ocorreu nos anos 2000, com a Lei No 10.097/2000 que alterou o Decreto das Consolidações Trabalhistas de 1943, proibindo “qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos”, que em 2005 originou o Decreto-Lei que regulamentou a contratação aprendizes).

Nesse mesmo período, a aristocracia brasileira passou a manter com o auxílio governamental os Liceus de Artes e Ofícios, que além de instrução primária, ofertava cursos profissionalizantes e tinham a filantropia aos mais pobres sua principal marca.

Os dois modelos de instituições educativas tinham traços marcadamente higienista, caridosos e utilitários. Ou seja, ao mesmo tempo em que realizava uma “asepsia humana” nos centros urbanos em expansão, ensinavam disciplina, obediência e uma instrução para que aqueles sujeitos pudessem ser aproveitados como mão de obra.

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária – no âmbito da leitura, da escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, entre outros – e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. [...] Tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado como as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como veículo para a formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e legitimador da dignidade da pobreza (MANFREDI, 2002, p. 78).

Essa descrição da realidade das crianças e adolescentes no século XIX nos remete aos dias de hoje, quando se compara a educação voltada para os modernos “órfãos e desvalidos” do capital, isto é, jovens que também marcados por sua origem social são institucionalizados em unidades socioeducativas e, por meio da participação em cursos “profissionalizantes⁴²”, são aludidos a possibilidades de serem reinseridos na sociedade

⁴² Cursos profissionalizantes de Formação Inicial e Continuada (FIC) devem ter duração mínima de 160 horas.

com uma instrução para o trabalho, de modo a tornar “digna a pobreza” conforme se pode observar nos discursos disponíveis no site da Fasepa, quando ofertou um curso de pintura em tecido para socioeducandos privados de liberdade:

*Carla**, de 16 anos, conta que nunca havia realizado esse tipo atividade, nem mesmo quando estava em liberdade. Ela diz que as oficinas de pintura e de produção de bonecas são as que mais gosta de fazer. “Nunca tinha feito isso antes, aprendi tudo aqui. Eu gosto das aulas porque a gente aprende uma coisa diferente. Gosto de fazer pintura e bonecas como aquela ali”, exemplifica apontando para uma de suas produções (ASCOM FASEPA).

Figura 4 - Produtos da Oficina de Pintura realizada pelos socioeducandos



Fonte- Tiago Furtado/ Ascom Fasepa⁴³

A adolescente *Maria**, de 17 anos, está há 11 meses na unidade de internação. Ela explica que a oficina de pintura em tecido está ajudando a esquecer os erros cometidos e a se preparar para o futuro quando sair da medida de internação. “Eu gosto da unidade porque ocupa a minha cabeça, mente vazia só atrai coisa ruim. Eu gosto de pintura, grafite e penso em sair daqui para ganhar um dinheiro com isso. Vai ser melhor do que fazer nada ou fazer alguma coisa errada de novo”, entusiasma-se (ASCOM FASEPA).

Muitas adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, explicam que nunca tiveram contato com qualquer tipo de oficina que pudesse garantir uma geração de renda para elas. Os seus relatos mostram a dificuldade em conseguir adquirir pequenos artigos de necessidades pessoais, e por isso acabaram sendo levadas para a criminalidade e por consequência, até uma unidade de internação. As oficinas chegam então com o objetivo de mudar esse quadro, garantindo uma fonte de renda por meio da oficina de pintura em tecido onde elas criam produtos para venda, possibilitando a compra de produtos para ser utilizados nas

⁴³ Disponível em < <http://www.FASEPA.pa.gov.br/?q=node/865>>.

unidades, como kits de beleza, por exemplo (TIAGO FURTADO/ ASCOM FASEPA)⁴⁴.

Imagina-se uma oficina de pintura para uma jovem de 16, 17 anos que ensina a confeccionar bonecas pode ser bem significativa para qualquer adolescente que muitas vezes nunca teve a oportunidade de realizar uma atividade manual artística e até mesmo de brincar de boneca, certamente pode ajudar a passar o tempo para quem está aprisionado e também a disciplinar, contudo, garantir que oficinas mudem o quadro de violência material e social desses sujeitos é, a nosso ver, uma negação da realidade a que pertence esses jovens e uma mutilação das possibilidades de inserção no mundo do trabalho menos precarizado⁴⁵, pois esse modelo de profissionalização é tratado assistematicamente e de forma assistencialista – sem constituir direitos, sem garantia de permanência e como atividade curativa (MONTAÑO, 2002), apartada de uma escolarização que possibilite a esses jovens “até os umbrais da escolha profissional, formando-os entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1982, p. 136).

O otimismo da instituição promotora da socioeducação não é ingênuo, mas um retrato de um Estado elitista e segregador, que pressupõe ter trabalhadores que ocupem posições e postos subordinados, seja no século XIX, seja no século XXI. De acordo com Montaña (2002):

a atenção, por parte destas “entidades”, da demanda social, termina por calar as vozes desconformes com as condições de vida dessa ordem social. É, portanto, uma atividade ainda mais desarticuladora e inibidora do descontentamento e da tendência à rebeldia. Os conflitos de classes, as tendências subversivas e transgressoras da ordem, seriam canalizadas por mecanismos institucionais e convertidas em confrontos “dentro” do sistema, e não mais “contra” o sistema. De lutas de classes, desenvolvidas na sociedade civil, passa-se a atividades de ajuda-mútua em parceria com o Estado e o empresariado. E, com isso, enquanto a

⁴⁴ Disponível em <<http://www.FASEPA.pa.gov.br/?q=node/865>>.

*Nomes fictícios de acordo com o Art. 247 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

⁴⁵ Precarizado é o trabalho que se constitui pelo exercício em condições de ausência de dispositivos institucionais de garantias de direitos historicamente constituídos. Este tipo de trabalho tem sido favorecido correlação de força entre capital e trabalho, debilidade dos sindicatos, pelo desemprego crescente e pela abertura das economias nacionais, instabilidades de toda ordem. “Trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)sociabilização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital” (ANTUNES, 2008, p. 38).

população se debruça exclusivamente no âmbito da sociedade civil, a direção central do governo fica nas mãos dos neoliberais (MONTAÑO, 2002, p. 9).

Essa lógica “amordaçadora” funcionou nas casas de educandos e artífices eminentemente estatais, funcionou nos liceus de artes e ofícios, filantrópicas e funciona em instituições constituídas para “enquadrar” na sociedade aqueles que nela tiveram posturas “desviantes” e ameaçadoras ao capital, como as entidades socioeducativas. Para Silva (2006, p. 74), “do ponto de vista estatal, nunca houve uma política com objetivos claros de romper com essa dinâmica, o que não poderia ser de outra forma, uma vez que a lógica institucional sempre esteve ligada ao grupo dominante”.

Na lógica dominante, a educação como fator econômico já dava ares de sua graça, pois no período republicano, num contexto de grandes mudanças na sociedade brasileira com a instalação do processo de urbanização e industrialização, o Estado se separou temporariamente da Igreja e teve que assumir as instituições antes confessionais. Criou, deste modo, várias instituições, fortalecendo a rede de escolas estaduais, federais. Transformou as casas de educando e artífices em escolas de educação profissional, pois os republicanos concordavam com a igreja quanto a “importância do ensino dos ofícios manuais como mecanismo de controle e disciplinamento dos setores populares” (MANFREDI, 2002, p. 81). Ou seja, a educação profissional se fazia necessária para prover a mão de obra e também conter e controlar a camada mais pobre da população, que se fortalecia em categorias de trabalhadores e pressionava o Estado por melhores condições de vida e de trabalho. Para Kuenzer (2007), a “expansão da oferta de escolas profissionais, portanto, não resulta em democratização, mas sim em aprofundamento das diferenças de classe”.

Em 1909, o vice-presidente Nilo Peçanha sancionou o Decreto Nº 7.566, que “Crea nas capitales dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito”. Esse Decreto era claro ao destinar este tipo de formação para a classe proletária por meio de uma instrução primária e para o trabalho para crianças destituídas de recursos, que tivessem de 10 a 13 anos e não sofressem de moléstias contagiosas e nem defeitos que impossibilitassem a aprendizagem de um ofício, para com isso afastar da vagabundagem e do crime essa camada da população:

Considerando: que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existencia: que para isso se

torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como fazelos adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar codadões uteis à Nação: Decreta: Art. 1º. Em cada uma das capitaes dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primario gratuito (BRAZIL, 1909)

Conforme a república brasileira se consolidava, o aparato estatal também se configurava em instituições e legislações, que dependendo da origem social do indivíduo, applicava-se ou não. Isso ficou claro no Decreto de criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, pois discriminava a quem se dirigia, isto é, crianças de 10 a 13 anos oriundas da classe proletária comprovadamente destituída de recursos. É também nessa lógica que a primeira Lei de Menores foi instituída pelo Decreto Nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927.

Nesse período, ainda vigia as leis Filipinas que foi tratado na seção anterior e em 1890 entrou em vigor o primeiro Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, no qual as crianças e jovens dos 9 a 14 que cometessem algum crime recebiam as mesmas penas dos adultos, mas antes eram submetidos a testes psicológicos para averiguar o nível de discernimento. Comprovado que a criança era plenamente discernível, a pena era proporcional ao nível de discernimento.

A Lei dos Menores foi a primeira “lei de assistencia e protecção a menores” (BRAZIL, 1927) instituída depois de muita pressão social para aquele contexto de grande exploração e punição das crianças e jovens pobres. A denominação “menor” definia a quem a lei atendia, isto é, aos vadios, delinquentes e abandonados, ou seja, era uma lei não universal, mas determinava a proteção e vigilância aos menores em situação irregular, por isso ela era revolucionária para a época. Proteção para os carentes e abandonados e vigilância para os infratores e inadaptados aos meios sociais. Lei para vigiar e punir segmento da população infanto-juvenil mais carente. Tinha cunho assistencialista (abandonados) e correcional e repressivo (infratores).

Essa lei regulamentou o trabalho infantil que foi proibido aos menores de 12 anos, permitindo só o trabalho familiar. Definiu os menores vadios como aqueles que vivem “a) em casa dos paes ou tutor ou guarda, porém, se mostram refractarios a receber instrucção ou entregar-se a trabalho sério e util, vagando habitualmente pelas ruas e logradouros públicos” (BRAZIL, 1927); os menores mendigos, abandonados e

delinquentes e quase sempre as punições tinham como encaminhamento as casas de preservação⁴⁶ (feminina) ou reforma⁴⁷ (masculina) e a ideia de regenerar pelo trabalho, assim como se vê nos discursos das instituições atuais da socioeducação, no entanto, foi fortalecida nesta lei, a que escolarização primária tinha que ser garantida “Art. 199. Essa escola é destinada a dar educação phisica, moral, profissional e litteraria ás menores que a ella forem recolhidas por ordem do juiz competente” (BRAZIL, 1927).

Depois desse código, no período da Ditadura Militar foram criadas a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), órgão normativo que tinha a finalidade de criar e implementar a "política nacional de bem-estar do menor", através da elaboração de "diretrizes políticas e técnicas" e a nível estadual, a Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM) e em 1979 este código é revogado pela Lei Nº 6.697/1979, que já avança na doutrina da proteção integral, que em tese deveria buscar a substituição do enfoque repressivo-correcional pelo assistencialista-preventivo, mas permanece no mesmo paradigma do menor em situação irregular da legislação anterior, “o caráter preventivo das políticas sociais dirigidas às crianças e adolescentes atualiza-se em práticas mais diretivas e de controle de certas camadas da população [...]” (LEMOS, 2007, p. 88), contudo, a ênfase na origem familiar continua predominando em detrimento das questões sociais e econômicas. Há forte influência dos setores da igreja, da UNICEF e UNESCO nas influências compensatórias e preventivas. Um grande número de escolas pré-escolares é instalado, “há a entrada maciça de outros profissionais nas políticas de proteção e correção de crianças e adolescentes, formando uma equipe multidisciplinar de atenção” (idem) para a manutenção da ordem e hegemonia da outra parcela da população que não era atendida por essas políticas.

Assim, em 1990 o Estatuto da Criança e Adolescente foi instituído depois de um processo de redemocratização e grandes lutas sociais que vinha desde o fim da Ditadura Militar, em 1985. Com a promulgação da Constituição Federal (CF), crianças e adolescentes passaram a ser considerados cidadãos e com direito de receber proteção integral do Estado.

⁴⁶Art. 198. É criada uma escola de preservação para menores do **sexo feminino**, que fiquem sob a proteção da autoridade publica. Art. 199. Essa escola é destinada a dar educação phisica, moral, profissional e litteraria ás menores que a ella forem recolhidas por ordem do juiz competente.

⁴⁷Art. 204. Haverá uma escola de reforma destinada a receber, para regenerar pelo trabalho, educação e instrução, os menores do **sexo masculino**, de mais de 14 annos e menos de 18, que forem julgados pelo juiz de menores e por este mandados internar. Art. 205. A Escola de Reforma será constituída por pavilhões proximos, mas independentes, abrigando cada qual três turmas de internado, constituída cada uma por número não superior a 20 menores, para uma lotação de 200 delinquentes.

O ECA substituiu o Código de Menores de 1979, e instituiu o conceito de criança e adolescente em substituição ao termo menor. Essa mudança de termo significou também uma mudança de paradigma para os sujeitos que possuíam menos de 18 anos e inaugurou uma nova concepção de direitos e deveres pautados na doutrina de proteção integral e constituiu um Sistema de Garantia de Direitos (SGD)⁴⁸ que tenta “romper” com o paradigma da situação irregular e com práticas correcionais e repressivas instaladas no atendimento aos adolescentes e jovens que passam pelo cumprimento de medidas Socioeducativas em contrapartida ao Código de Menores (LEI Nº 6.697/1979).

De acordo com Lemos (2007, p. 110) “o enfoque repressivo-correcional foi substituído pelo assistencialista-preventivo”, uma vez que proteção integral de crianças e de adolescentes pressupõe uma atenção antes da violação de seus direitos, ou seja, a lei ganhou status de um instrumento de prevenção e não somente de correção. O ECA não se constituiu em somente um instrumento legislador, mas também em um sistema para a mudança de paradigmas no que se refere ao modo de ver e agir na sociedade em relação à criança e ao adolescente⁴⁹, pois conforme Lemos, estes passaram a ser:

sujeitos de direitos, portanto, cidadãos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente e não “menores” – expressão pejorativa que reportava à condição de não-cidadão que categorizava, em geral, crianças e adolescentes das camadas populares que se afastavam das normas sociais, sendo rotulados de marginais (ibidem).

Nesse ínterim, o ECA passou a ser um instrumento legislador e uma diretriz para as políticas públicas voltadas para a criança e ao adolescente. Nesse caso, determinou que as instituições de acolhimento para o jovem que infringiu a lei passassem a ser um “estabelecimento educacional”, isto é, com caráter pedagógico.

Os debates em torno da garantia de direitos de crianças e adolescentes continuaram, e após dez anos da instituição do ECA, os representantes de entidades e especialistas da área, que envolveu juízes, promotores de justiça, conselheiros de direitos, técnicos e gestores de entidades e/ou programas de atendimento socioeducativo, como

⁴⁸ Art. 1º O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal (CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, RESOLUÇÃO 113, DE 19 DE ABRIL DE 2006).

⁴⁹ Conforme determina o Estatuto da Criança e Adolescente em seu Art. 2º. “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

forma de constituir parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos e de reavaliar o sistema, instituíram em 2006 o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE e em 2012 ele virou Lei, reafirmando a diretriz do Estatuto sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa.

O SINASE “é o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa” (BRASIL, 2006) e acabou constituindo-se em um guia na implementação das medidas socioeducativas.

Com isso, o SINASE passa a ter o status de articulador das diferentes áreas da política social no que determina o artigo 86 do ECA que se refere à incompletude institucional, que se caracteriza pela “utilização do máximo possível de serviços na comunidade, responsabilizando as políticas setoriais no atendimento aos adolescentes”, ou seja, os programas socioeducativos devem se articular com a rede de serviços existentes de modo a integrar as:

ações governamentais e não-governamentais para a organização das políticas de atenção à infância e à juventude. Assim sendo, a política de aplicação das medidas socioeducativas não pode estar isolada das demais políticas públicas (BRASIL, 2006, p. 29).

As políticas de educação, saúde, trabalho, previdência social, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública, entre outras, devem estar articuladas para a efetivação da proteção integral de todos os socioeducandos.

No Pará, a instituição responsável em coordenar e executar a política estadual de atendimento socioeducativo a adolescentes e jovens com prática de ato infracional e aplicar as medidas socioeducativas, cumprindo a determinação judicial é a Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará - Fasepa.

A Fasepa surgiu no ano de 1967, no Governo de Alacid Nunes, em plena ditadura militar, inicialmente tinha a denominação de Fundação do Bem-Estar Social do Menor (FBESP), análogo à FEBEM.

A FBESP era responsável pelas demandas da área social em geral e com referência particular, os relacionados ao menor, mas também atendia outras demandas que abrangia as faixas etárias de 0 anos de idade até o idoso.

Após a promulgação do ECA, o termo “menor” deixou de ser utilizado, sendo

substituído por criança e em 1993 a instituição passou a ser denominada de Fundação da Criança e do Adolescente do Pará (FUNCAP).

No entanto, como por determinação do SINASE, que regulamentou Sistema Socioeducativo, foi adequado retirar o termo “criança” da nomenclatura da instituição, pois a faixa etária que o SINASE passou a atender foi somente os adolescentes em conflito com a lei de 12 a 18 anos, aos menores de 12 anos cabe uma medida protetiva e/ou abrigo.

Assim, em 21 de julho de 2011 a FUNCAP passou a ser denominada Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (FASEPA), ou seja, as instituições, assim como as legislações, estão a reboque das mudanças nas relações sociais, de produção, uma vez, de acordo com Marx, “são nas relações materiais, concretas, que os homens estabelecem entre si que explicam as ideias e as instituições que eles criam” (MARX, 2009, p. 12).

Vale ressaltar que apesar das mudanças e avanços nas legislações, nomenclaturas e formatos das instituições, a lógica de formação para o trabalho dos jovens que cometeram alguma infração legal permaneceu e se revela ainda, em grande medida, quando se percebe a “boa intenção” assinalada nos discursos da Fasepa em ofertar cursos para jovens privados de liberdade com o objetivo de lhes proporcionar uma alternativa ao crime pelo trabalho, sem necessariamente dar a oportunidade de “continuidade dos estudos, de modo a promover o acesso à ciência, à tecnologia, à sócio-história e às artes e ao aprendizado do trabalho intelectual” (KUENZER, 2007, p. 1558) trata-se, por conseguinte, de uma dualidade claramente assumida, discussão que será aprofundada na última seção desta tese.

Nessa dualidade fortalecida pelo sistema capitalista, foi possível acompanhar as mudanças, avanços e retrocessos de uma sociedade, que, conforme visto, tem punido a pobreza ao longo da história e dado tratamento diferenciado conforme a classe social a que pertence. No entanto, como possibilidade de se pensar o sistema de justiça tradicional, no qual o crime é concebido como uma violação ao Estado e não à pessoa, traz-se na seção seguinte uma análise sobre Justiça e Justiça Restaurativa e suas relações com o contexto punitivo/penal na sociedade contemporânea, onde esta última sugere uma mudança nas relações na forma de lidar com o crime.

3 JUSTIÇA RESTAURATIVA PELO VIÉS DO ESTADO: UM PERCURSO HISTÓRICO

A presente pesquisa parte do pressuposto que para compreender o fenômeno estudado, precisa chegar à sua essência, sair do real aparente, buscando as mediações que o caracterizam em suas múltiplas determinações.

Então, para a compreensão da escolarização e profissionalização destinada aos socioeducandos, se trouxe o percurso histórico dos mecanismos punitivo, o avanço nas legislações, como a relação trabalho e educação fundamentam o sistema penal. Contudo, faz-se necessário transitar em campos como o da Justiça, do Direito, entre outras áreas, visto que os sujeitos da pesquisa são seres históricos e estão nos limites entre a desumanização e humanização. Por isso, parte-se do princípio que é fundamental a compreensão de como a Justiça Restaurativa entra pela mão invisível do Estado, cuja principal função é constituir um fator de coesão e “também a estrutura na qual se condensam as contradições” (POULANTZAS, p. 43, 1986) e vem ganhando papel de destaque tanto no judiciário quanto entre outras instituições como escola e a própria socioeducação que, dependendo da forma como for utilizada, assim como pode se tornar instrumento de emancipação humana, pode ser mais uma forma de controle e regulação não só do Estado, mas da própria comunidade que passa a dizer o que o sujeito pode ou não fazer.

Nesta seção, inicialmente se abordará o papel da justiça na vida em sociedade, como esse valor passa a ser utilizado pelo Direito e neste contexto, como a JR entra no sistema de justiça a nível mundial, ganha espaço no Brasil e no Estado do Pará, ganhando destaque, inclusive, como objeto de pesquisas nas pós-graduações *stricto sensu*, conforme se abordará a seguir.

3.1 Direito e Justiça para quem?

O presente subitem tem o objetivo de realizar uma breve reflexão sobre direito e justiça e como em sua concretude histórica esses dois sistemas revelam as contradições de classes.

Direito e Justiça, são fenômenos paralelos, mas não se confundem, o fim do direito é a busca da justiça. Essa é a finalidade que define e justifica o Direito. A justiça deve ser

vista como um valor, uma realidade axiológica, isto é, que leva em consideração os valores predominantes em uma determinada sociedade. Os valores são qualificações que nascem das pessoas. O ser humano atribui valores positivos e negativos às coisas e às pessoas. Conforme alude Venosa (2014, p. 240), “a partir de certa relevância há valores que passam a ser considerados, e quando estes são imateriais pertencem ao campo do que se pode denominar bens, como amor, solidariedade, a dignidade, liberdade e a justiça”. Há por outro lado valores próprios do direito, positivos ou negativos e uma hierarquia, uma escala de valores.

Há muitos paradigmas que envolvem o conceito de justiça. A justiça sob o ponto de vista da conduta humana cuida de uma conduta ética e social. Segundo Chorão (2000, p. 79) “na justiça, no sentido objetivo, o seu objeto é precisamente o direito de cada um, quer dizer, o que é devido a uma pessoa e por esta pode ser exigido”. Nessa linha de pensamento, não se pode imaginar um padrão de justiça exclusivamente que se aplique a todos indistintamente porque há diferenças em cada ser e cada situação. Nem sempre a igualdade de tratamento significará um tratamento justo. Há, portanto, certos aspectos de cada indivíduo ou grupo social que devem ser levados em conta para a correta aplicação da justiça.

É importante destacar também o modelo que o Estado brasileiro adota, denomina-se “justiça distributiva”. A ideia central é de que os iguais sejam tratados igualmente e os desiguais, desigualmente. Assim distribui-se a justiça da melhor forma ou da forma mais adequada possível para um Estado de Direitos, padroniza-se a lei e as penalidades. Difícil será sempre a aplicabilidade em casos concretos, aferir mérito, a capacidade e necessidade de cada um em cotejo com toda sociedade. Daí porque são frequentes as distorções que podem trazer inquietação social.

Tais inquietações se tornam mais evidentes no Brasil, país caracterizado por grandes desigualdades sociais e que possui um sistema penitenciário que é reflexo disso, uma vez que se presencia com frequência a eclosão de uma série de revoltas, na qual muitos presídios, cadeias e unidades de internação para a socioeducação encontram-se superlotadas e as possibilidades de uma mudança na trajetória de vida dessas pessoas tornam-se cada vez mais distante, visto 40% são presos provisórios, que totalizam 249.668 indivíduos que nem sequer foram julgados, um número quase igual ao déficit de vagas no sistema, que é da ordem de 250.318 vagas, conforme o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN, lançado em 2015 com dados referentes a 2014 (BRASIL, 2015). Sendo que 37% dos réus que responderam ao processo presos não

foram condenados à pena privativa de liberdade, conforme dados do relatório “A Aplicação de Penas e Medidas Alternativas”, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2014).

Quadro 6 - Pessoas privadas de liberdade no Brasil em abril de 2017

População prisional	Brasil	Pará
Presos em Regime Fechado	310.259	5.162
Presos Provisórios	244.473	5.879
Presos em Regime Semiaberto	101.796	1.925
Presos em Regime Aberto	9.123	0
Presos em Prisão Domiciliar	7.241	0
Internos em Cumprimento de Medida de Segurança	3.604	181
Total	672.892	13.147

Fonte- Relatório Mensal do Cadastro Nacional de Inspeções nos Estabelecimentos Penais (CNIEP)⁵⁰.

Observando os dados mais recentes disponíveis no site do Departamento Penitenciário Nacional, é possível perceber pelo Quadro 6 um relativo aumento na população carcerária e inferir que a nível nacional, quase a metade dos presos já foram condenados mesmo antes de serem sentenciados, e no Estado do Pará, mais da metade também recebeu o mesmo destino.

De acordo com esse cenário, pergunta-se: que igualdade de direitos é essa oferecida pelo Estado? Uma vez que as estatísticas oficiais mostram que a maioria dos presos apresentam algumas características em comuns: são não brancos, do sexo masculino, da camada mais pobre da população, são menos escolarizados, com pior acesso à defesa e reincidentes.

Ou seja, a população que compõe as modernas “casas de correção” continua sendo composta em sua maioria de jovens oriundos da classe trabalhadora e atingem principalmente a população masculina (84%), pouco escolarizada (45% não completaram o ensino fundamental) com média de idade de 18 a 24 anos, sendo que os presos (já não mais em medidas socioeducativas) de idade entre os 18 aos 29 anos atingiram 54% no ano de 2012 (INFOPEN, 2012). Apesar do crescimento da população carcerária nas faixas etárias mais velhas, a população presa continua sendo a jovem, isto é, após

⁵⁰ Esse número é variável de acordo com o dia da consulta. Disponível em <http://www.cnj.jus.br/inspecao_penal/mapa.php>. Acesso em 07 abr 2017.

completarem a maior idade, a população jovem que já vai ser enquadrada pelo Código Penal e não mais pelo ECA, também representa a maioria nas penitenciárias brasileiras.

Essas classificações não são inocentes, assim como a omissão de dados sobre a renda tanto no Mapa da Violência quanto no Panorama Nacional de Execução das Medidas Socioeducativas de Internação, do CNJ e nos relatórios do Ministério Público. Contudo, em uma pesquisa realizada em 2013 pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e Ministério da Justiça, 66% desses jovens viviam em famílias extremamente pobres.

Nesse sentido, os dados revelam que o encarceramento brasileiro incide sobre homens, negros, jovens e pobres, que em sua maioria não completaram o ensino fundamental e o médio, evidenciando uma política de encarceramento de classes, numa lógica que tem a origem social e uma cor, uma vez que de acordo com os dados de cor e raça do Infopen⁵¹ no ano de 2012 cerca de 60,8% da população carcerária era de negros (pretos e pardos), isto é, o sentido do "tripalium"⁵² continua na era contemporânea e os sujeitos aprisionados continuam sendo os de mesma origem social da época do Brasil colônia. Na contramão, no que se refere à cor dos homicídios no Brasil, o Mapa da Violência no Brasil/Homicídios e Juventude no Brasil, mostra

uma acentuada tendência de queda no número de homicídios da população branca e de aumento no número de vítimas na população negra. Essa tendência se observa tanto para o conjunto da população quanto para a população jovem” [...] Mas persiste entre os jovens o fato de que os significativos incrementos nos índices de vitimização negra podem ser atribuídos mais às quedas nos homicídios brancos do que a incrementos nos assassinatos de negros (WAISELFISZ, 2013, p. 87).

Vale ressaltar, que historicamente no Brasil, há um trabalho ideológico no sentido do embranquecimento da população, uma vez que a população autodeclarada branca é de 78,5% na região Sul, sendo 3,6% a população preta; já a região nordeste é a que mais se autodeclara preta, com 8,1%, predominando nesta a população parda, com 62,7% no norte e 71,2% no nordeste, de acordo com o censo do IBGE de 2010. Pode-se depreender, concordando com Frigotto (2004, p. 88), que o

⁵¹O InfoPen é um programa de computador (software) de coleta de dados do Sistema Penitenciário no Brasil.

⁵²A palavra trabalho se origina do latim tripalium, que era um instrumento feito de três paus, usado pelos agricultores no plantio do trigo. Mais tarde, este instrumento veio a ser utilizado para tortura dos trabalhadores. Dada as condições adversas ao trabalho para largos estratos sociais (escravos, servos, etc.), o trabalho, ou seja, o tripalium incorporava bem o sentido de tortura, punição, pesar.

preconceito com os negros e os jovens negros, do ponto de vista da criminalidade, está mais do que caracterizado na sociedade brasileira. Embora esteja havendo uma maior conscientização, fruto da organização crescente do movimento negro, as instituições jurídicas e a própria imprensa exigem apuração dos fatos quando eles acontecem com negros famosos.

Os dados mostram que no Brasil o jovem que mais está morrendo compõe a “minoridade” da população e tem uma cor, a preta. Assim como os negros (pretos e pardos) são os que mais morrem, são eles também que formam a maior população carcerária, ou seja, ao mesmo tempo em que sofre, é a população que mais comete o crime. Essa realidade da população negra não é característica somente do Brasil. Os Estados Unidos da América que exporta para o mundo seu modelo de indústria penitenciária e, contraditoriamente, é um dos países que adotam da Justiça Restaurativa.

No que se refere ao tipo de crime na atualidade, 50% dos sentenciados foram por condenação pelo crime de roubo e tráfico de entorpecentes (CNMP, 2015). Sendo que o crime de tráfico de drogas é o mais cometido entre os adultos, seguidos de roubo e furto, demonstrando que o crime contra a propriedade – assim como no século XIX quando Engels escreveu “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, em que associou o crescimento da criminalidade ao crescimento da exploração da burguesia sobre o proletariado – continua sendo crime mais cometido ou selecionado pelo sistema de justiça criminal, no entanto, hoje se tem o crime de tráfico de drogas concorrendo com toda a força ao crime contra a propriedade.

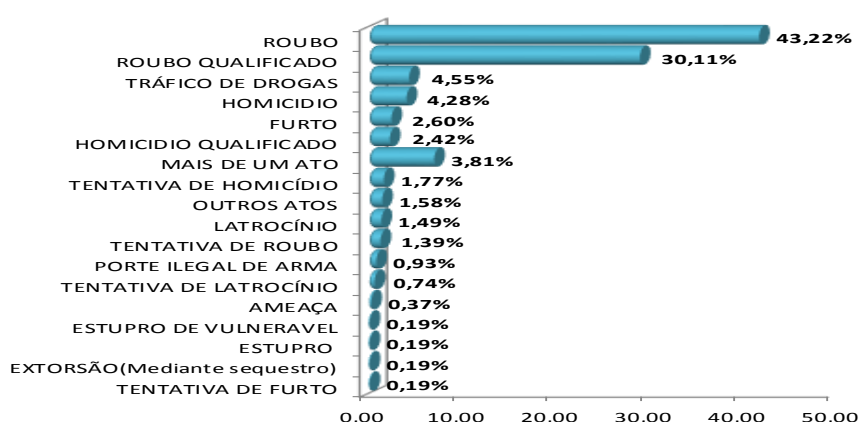
É importante apontar o grande número de pessoas presas por crimes não violentos, a começar pela expressiva participação de crimes de tráfico de drogas – categoria apontada como muito provavelmente a principal responsável pelo aumento exponencial das taxas de encarceramento no país – é que compõe o maior número de pessoas presas (CNMP, 2015, p. 33).

Isto é, os alvos principais da ‘guerra às drogas’, conforme as estatísticas, não são os grandes produtores ou grandes comerciantes do tráfico, mas aqueles identificados os “pobres, os marginalizados, os negros, os desprovidos de poder, como os vendedores de drogas do varejo [...], ou aqueles que a eles se assemelham, pela cor da pele, pelas mesmas condições de pobreza e marginalização” (KARAM, 2015, p. 36). Ou seja, sem mérito da discussão, caso o tráfico de drogas fosse descriminalizado, certamente a

população carcerária masculina cairia pela metade e a feminina, reduziria quase 70%, conforme com os dados do Departamento Penitenciário Nacional – INFOPEN MULHERES (2014).

Entre os menores de 18 anos, de acordo com o Relatório de Gestão da Fasepa do ano de 2015, ato infracional por tráfico de drogas foi o terceiro mais cometido pelos socioeducandos, ficando atrás do roubo (43,22%) e do roubo qualificado (30,11%) (PARÁ, 2015).

Figura 5: Demonstrativo de ato infracional cometido pelos adolescentes em Internação Provisória



Fonte: UASE Internação Provisória (CIAM SIDERAL, CSEBA, CIAM MARABÁ e CEFIP)/FASEPA.

Esses dados apontam que o crime contra o patrimônio (roubo, furto, entre outros) foram os mais praticados entre os jovens e estão em consonância com as estatísticas nacionais, conforme o “Relatório do Panorama Nacional: a execução das Medidas Socioeducativas de Internação, do Conselho Nacional de Justiça”.

Percebe-se que, mesmo em diferentes proporções, o roubo continua sendo o ato infracional mais cometido, tanto na primeira internação quanto na reiteração da prática infracional. Este dado pode ser verificado em todas as regiões brasileiras, com exceção da Região Sul, onde, embora a motivação da primeira internação também seja o roubo, a atual medida refere-se, majoritariamente, ao cometimento do ato infracional de tráfico de drogas (CNJ, 2012, p. 12).

Dos jovens participantes desta pesquisa, dois estavam cumprindo medidas por tráfico de drogas e em conversa durante a aplicação de entrevista semiestruturada, o socioeducando *Murunin*⁵³ relatou que sua primeira passagem pela polícia foi pelo crime

⁵³ Nome fictício.

de roubo “aí eu rodei” (textuais), isto é, foi detido aos 16 anos e levado para a delegacia da cidade de Benevides, onde reside. Após receber advertência foi liberado “na mesma noite” (textuais, *Murinin*). *Murinin* relatou que após sua primeira passagem pela polícia, foi cooptado por traficantes para ser “avião” do tráfico, sobre isso ele comentou “*de lá eu comecei a vender droga, era mais dinheiro... As pessoas vinham comigo. Eu ganhava dinheiro mais rápido*” e aos 18 anos de idade, foi apreendido novamente. Passou três meses na Medida Provisória e agora cumpria medida de semiliberdade por tráfico de drogas. Nessa direção, Frigotto afirma que há:

Um número significativo de jovens das grandes capitais violentados em seu meio e em suas condições de vida, que se enquadram numa situação que, no mundo da física, se denomina de *ponto de não-reversibilidade*. Trata-se de grupos de jovens que foram tão desumanizados e socialmente violentados que se tornam presas fáceis do mercado da prostituição infanto-juvenil ou de gangues que nada têm a perder ou constituem um exército de soldados do tráfico (FRIGOTTO, 2004, p. 182).

E são esses denominados soldados do tráfico que vão superlotando as prisões e as unidades de atendimento socioeducativo, tanto nas unidades masculinas quanto nas femininas.

Nos últimos 10 anos, o sistema carcerário brasileiro teve um aumento de 80%, conforme o relatório da INFOPEN (CNMP, 2015). No mesmo período, o sistema socioeducativo abrigava cerca de 23.000 jovens em unidades com capacidades para apenas 18.000, de acordo com os dados mais recentes publicados pelo Conselho Nacional do Ministério Público-CNPM, que inspeciona essas unidades, sendo que o Estado do Pará estava com uma lotação 102, 3% a mais de sua capacidade (CNMP, 2015), de acordo com os dados citados na introdução deste trabalho.

Até o momento, desconhece-se qualquer pesquisa que demonstre a relação entre egressos da socioeducação e a atual população carcerária, contudo, a tendência do número de pessoas atrás das grades é aumentar com a mudança aprovada pela Câmara dos Deputados em 2015, por meio do Projeto de Lei 333/2015. Tal projeto apresenta o seguinte objetivo:

Altera o Decreto-Lei nº 2.848/1940 (Código Penal), a Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) e a Lei nº 12.594/2012 (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), para estabelecer que é circunstância agravante a prática do crime com a participação de

menor de 18 anos de idade, que o ECA se aplica excepcionalmente a pessoas entre 18 e 26 anos de idade e que poderá ser adotada a medida socioeducativa de internação em Regime Especial de Atendimento, após os 18 anos de idade, pelo período máximo de 10 anos (PL 333/2015).

Essa mudança, caso seja aprovada pelo Senado Federal e sancionada pela Presidência da República reduzirá a maioria penal de 18 para 16 anos no caso de crimes de homicídio doloso, lesão corporal seguida de morte e crimes hediondos, como o estupro, além disso, o cumprimento máximo da pena para infrações que antes era de três anos, agora pode chegar a dez anos. E as perspectivas educacionais, sociais e econômicas tornam-se cada vez mais escassas perante o atual modelo de sistema punitivo (consoante análise realizada na seção posterior).

Poulantzas (1980, p. 36) esclarece que é preciso distinguir a violência sobre o corpo da violência física organizada, sendo que esta se dá pela sustentação do Estado pelas “instituições que atualizam a sujeição corporal e a ameaça permanente de mutilação (prisão, exército, polícia)” e pelas instituições disciplinadoras como a escola, a igreja. Segundo Poulantzas (1980, p. 86):

É este Estado de direito, o Estado da lei por excelência que detém, ao contrário dos Estados pré-capitalistas, o monopólio da violência e do terror supremo, o *monopólio da guerra*. A lei é parte integrante da ordem repressiva e da organização da violência exercida pelo Estado.

Porém, não se pode deixar de compreender que o Estado também é espaço de contradições e lutas de classes, inclusive a lei pode ser um limitador do poder estatal e até mesmo uma barreira para o exercício da violência, como é o caso da lei que proíbe a tortura.

Portanto, trazer para o debate da relação entre punição, trabalho, educação, que refletem na escolarização e profissionalização se faz cada vez mais necessário, conforme afirma Arroyo:

O fato de trazer a educação para esses processos mais amplos, inclusive para esses processos extremamente negativos, brutais, digamos desumanizadores. Ou seja, nos coloca a educação nas possibilidades de humanização e desumanização. O que, no meu entender, é um grande ganho para a educação que normalmente se situou nos processos de ensino, nos processos de qualificação, de letramento, de matematização, nos processos de passar de ano, de preparar para um futuro que nunca

chega, para um concurso que está com cartas definidas, etc (ARROYO, 2008, p.267).

De fato, a complexidade da sociedade capitalista e, sobretudo, a brasileira, com sua má distribuição da renda e seus grandes conflitos sociais, têm sido fatores que estimulam o alto potencial de conflito e a escalada da violência em todo o país. Contudo, ressalta-se que mesmo sabendo que esses fatores podem influenciar no aumento da incidência de práticas delituosas, associadas ao sentimento de impunidade (apesar do Brasil ser o 4º país que mais aprisiona no mundo), contraria-se a ideia de que somente a miséria econômica é a culpada pelo aumento da violência (mesmo que o ato infracional mais cometido pelos jovens seja contra o patrimônio), até porque o país a maior população carcerária do mundo, os Estados Unidos da América, também é o mais rico.

Depreende-se, portanto, que o sistema penal governa parte da população devido ao encarceramento em massa de uma força de trabalho excedente mais miserável, isto é, a correlação com o crime não é necessariamente a pobreza, mas a riqueza de uns poucos em detrimento de uma maioria, ou seja, é um problema de classe social, exploração de uma classe sobre a outra, além da ligação direta entre a redução das políticas sociais e a ampliação das políticas penais.

Diante deste contexto, apropriou-se das palavras de Miguel Arroyo, em seu texto “Educação para a Exclusão” que faz o seguinte questionamento: “Diante desse quadro tão brutal quanto real, a pergunta é esta: que consequências traz essa realidade para pensar a educação? É possível ainda pensar que há educabilidade nesses processos tão brutais?” e ele mesmo responde: “Podemos respirar e dizer: há educabilidade, há possibilidades de humanização” (2008, p. 266).

Com base nestas ponderações, é indispensável refletir sobre o conceito de justiça. Justiça para aqueles que foram roubados, justiça para aqueles que tiveram seus parentes mortos em um assalto ou por violência doméstica. Justiça pelos que foram presos injustamente, enfim, justiça pelos que não tiveram acesso à educação, à alimentação e moradia dignas. Em suma, quem ainda não foi vítima primária ou secundária de um tipo de violência, certamente conhece alguém que já foi.

A palavra justiça vem do latim *justitia* e significa direito, equidade, administração da Lei, que vem do *justus*, que observa o direito, conforme ao direito (JAPIASSÚ, 2008, p. 157). Justiça está ligada a valores éticos que se alimenta da moral e dos costumes de uma determinada sociedade. Geralmente está relacionando a uma ação ou omissão,

sentimento, conduta, a uma relação com o(s) outros. Daí justiça está no sentimento meu de ser respeitado na ordem de uma fila em um banco, como em poder andar tranquilamente na rua sem pensar em ser assaltado, ou ainda, em ter condições de comprar um alimento para um filho e este poder ter acesso a uma vaga na escola. Isto é, são inúmeros os casos de (in) justiça que toma conta do nosso dia a dia e que geralmente é regulado pelos costumes, tradições e/ou pelo Direito, por meio de leis e normas, onde o Estado é o principal detentor tanto da regulamentação, quanto da regulação, fiscalização.

Para Marcel Crahay, pesquisador suíço, autor do livro “Poderá ser a escola mais justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos” (2013, p. 12), as instituições supõe regras éticas onde a justiça deve imperar em todas as áreas como na “polícia, exército, tribunais e mundo político, mas também na escola. Portanto, a escola deve ser justa”. Daí vem a pergunta: o que é justiça? O que é justo para mim é também justo para você? Que medida se pode ter no âmbito da essência da sociedade em que se vive e se é formado – a sociedade capitalista – na qual sua realidade dialética é essencialmente desigual?

Imagine-se você à procura de uma vaga para seu filho na escola melhor conceituada do bairro. Aí você vai desde a noite anterior para uma fila, passa a noite toda no relento para conseguir a vaga tão esperada. Quando chega pela manhã, na hora da distribuição da vaga você fica sabendo que seu filho não pode ser matriculado porque em vez de 30 alunos, a turma teve que ser lotada com apenas 15 alunos devido à matrícula compulsória de três alunos com deficiência e, conforme, legislação estadual, uma turma com três alunos com deficiência não pode ter mais de 15 alunos por professor. Como você se sentiria nessa situação? Compreenderia tranquilamente ou se sentiria injustiçado (a)?

Contudo, passado os anos, seu filho não conseguiu estudar na melhor escola do bairro, mas ingressa no ensino superior público pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM por meio da cota de aluno da escola pública com uma nota de 600 pontos e tira a vaga do aluno da ampla concorrência que tirou 770 pontos. Nesse caso, quem poderia se sentir injustiçado?

Como compreender tais situações se na mais importante legislação do país, a Constituição Federal, no seu Art. 5º diz que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”?

Percebe-se que a questão de justiça e injustiça está permeada de conceitos éticos, políticos e econômicos, uma vez que essas situações ocorrem, por exemplo, porque em

uma sociedade de grandes desigualdades sociais, não há vagas suficientes em escola, creches, postos de saúde, etc., e os dirigentes devem buscar saídas para lidar com esses tipos de situações, muitas vezes encontradas nas políticas compensatórias.

Para Weber (2004, p. 73), o “sentimento de justiça” é extremamente instável quando não lhe traça o caminho, a dimensão prática firme de uma situação de interesses, externa ou interna e, segundo ele,

precisamente as peculiaridades dos desenvolvimentos jurídicos "nacionais", nos casos até agora conhecidos, não podem ser explicadas pelas diferenças no funcionamento das fontes "sentimentais". Por ser fortemente emocional, o "sentimento" é muito pouco apropriado para dar apoio a normas que se mantêm estáveis. Pelo contrário, é uma das diversas fontes de aplicação irracional do direito. A única forma correta de colocar o problema é antes esta: até que ponto são as concepções "populares", isto é, difundidas entre os interessados no direito, capazes de impor-se contra o "direito de juristas" dos praticantes do direito, constantemente ocupados com a invenção de contratos e com a aplicação do direito ("advogados" e "juízes"). Mas esse é um problema cuja solução varia de acordo com a natureza do processo de aplicação do direito.

Depreende-se daí que a Justiça e o Direito não são a mesma coisa, conforme mencionado anteriormente, porque o Direito constitui-se no conjunto de normas vigentes em um país, por exemplo, as normas contidas na Constituição Federal, no ECA, na Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), na Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012⁵⁴). Já a Justiça, geralmente vem como resposta a um diagnóstico de determinados valores sociais.

Diferentes versões desse pensamento comparativo sobre a justiça podem ser encontradas nas obras de Adam Smith, de Jeremy Bentham, Karl Marx, John Stuart Mill, entre outros autores contemporâneos, que sempre buscaram, cada um em seu tempo, tratar de sociedades que já existiam, existe ou poderiam surgir. Tais comparações focadas em realizações tinham e têm como principal interesse a remoção de injustiças evidentes no mundo que viam e vêm.

Trazem-se aqui estes questionamentos para dialogar com os conceitos de justiça que permeiam a vida em sociedade, ou comunidade, que é regida por regras, governada

⁵⁴ A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto deste ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

por homens e que ditam como se deve portar diante de uma situação. Contudo, o objetivo aqui é elucidar que muitas dessas regras são baseadas em visão de mundo dos legisladores que atendem a determinados paradigmas ou perspectivas de Justiça e Estado e, mesmo porque quando se falam em Justiça Restaurativa, deve-se buscar compreender de onde ela parte.

Existem teorias que trazem a justiça como um paradigma e que, de uma maneira ou outra, tem interferência nas regras nossas de cada dia, sejam elas: a utilitarista; a libertária; liberal igualitária e a comunitarista (SANDEL, 2012).

Partindo do exemplo da vaga na escola, se um utilitarista for analisar a situação, vai dizer que é injusto, visto que essa corrente parte da premissa que a coisa certa a fazer é maximizar a ação. Defendida por Jeremy Bentham (1748-1832) e depois por Stuart Mill (1806-1873), essa concepção defende a hegemonia do prazer sobre a dor, isto é, deve-se maximizar a felicidade e minimizar o sofrimento. No caso em tela, o certo seria matricular 15 alunos a mais em detrimento de três alunos com deficiência. “Ao determinar as leis ou diretrizes a ser seguidas, um governo deve fazer o possível para maximizar a felicidade da comunidade em geral” (SANDEL, 2012, p. 48). E Bentham define comunidade como um “corpo fictício” formado pela soma dos indivíduos que a abrange onde o único argumento moral é o princípio da utilidade (*idem*).

De acordo com Sandel (2012), Bentham considerava que o princípio da utilidade deveria ser utilizado como uma ciência moral e poderia servir como base para a reforma política. Propôs vários projetos para tornar a lei penal mais eficiente e humana conforme explica o autor:

Um deles foi o Panopticon, um presídio com uma torre central de inspeção que permitisse ao supervisor inspecionar os detentos sem que eles o vissem. Bentham sugeriu que o presídio fosse dirigido por um empresário (de preferência, ele mesmo) que gerenciaria a prisão em troca dos lucros gerada pelo trabalho dos prisioneiros, que trabalhariam 16 horas por dia (SANDEL, 2012, p. 49).

Foi ele quem introduziu na Inglaterra a ideia das “workhouses”, que se tratou na seção anterior, para retirar os pobres das ruas e fazê-los trabalhar enclausurados, diminuindo a infelicidade da população que via o crescimento avassalador da pobreza acompanhar a industrialização. Marx definiu Jeremy Bentham como “um gênio da estupidez burguesa”, que, segundo ele “só poderia ter sido fabricado na Inglaterra” (2009, p. 242). Sua teoria foi analisada por Foucault em 1975, na obra “Vigiar e Punir”, que

denominou o modelo panóptico como a forma disciplinar moderna, na qual o objetivo é “induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação” (2013, p. 191). Segundo Foucault (2013), esse modelo colaborou para a construção de um “arquipélago carcerário”, isto é, o cárcere não é só dentro da prisão, mas na sociedade vigilante como um todo, composta por psicólogos, conselhos tutelares, policiais, professores, gerentes, pais, código de barras, câmeras de vigilância, telefones monitorados, constituindo os carcerários modernos.

Pode-se presenciar o modelo panóptico ainda presente nas instituições modernas, seja nas escolas, seja no sistema socioeducativo, conforme se pode observar nas imagens a seguir, na qual a Figura 6 à esquerda mostra as salas de aulas e à direita os dormitórios do Centro Juvenil Masculino – CJM, unidade de internação masculina que atende socioeducandos de 12 a 15 anos de idade, nos quais é possível ter uma visão panorâmica tanto das salas quanto das celas, ou melhor, dormitórios, de modo que quem esteja dentro delas, tenha a sensação de estar sendo vigiado.

Figura 6 - CJM - área externa às salas de aulas

CJM – área externa aos dormitórios



Fonte- Coleta de dados da pesquisadora

Observa-se quão atual é a teoria defendida por Bentham tanto na organização das instituições quanto na privatização das prisões. O que significa que os ideais utilitaristas ainda se fazem presente. Contudo, as maiores críticas a esse filósofo foram o fato dele não reconhecer os direitos individuais e atribuir valores monetários à vida humana, em outras palavras, as minorias nunca deveriam ter direitos reconhecidos.

O sucessor de Bentham, o inglês Stuart Mill, reformulou as ideias utilitaristas e foi considerado um dos mais importantes pensadores liberais do século XIX, pois defendeu a participação política de todos os cidadãos e considerava que um “bom governo será aquele capaz de garantir o maior volume de felicidade líquida para o maior número de cidadãos” (BALBACHEVSKY, 2006, p. 197). Grande defensor da liberdade tinha como princípio central que todas as pessoas podiam fazer o que quisessem desde que não fizessem mal a outrem.

Mill vai além de seu mestre e questiona a felicidade mensurável quantitativamente porque compreende que na natureza humana intervêm também elementos qualitativos. A partir daí a utilidade passa a ser o princípio da democracia e da liberdade, para isso, a democracia deve reinar (BALBACHEVSKY, 2006).

Mesmo tendo “reformado” o utilitarismo, Mill é bastante criticado por não respeitar os direitos individuais das minorias como problemas da sociedade em geral e não por não considerar esse desrespeito como uma injustiça em si aos que têm sua liberdade negada (BALBACHEVSKY, 2006).

É importante ressaltar que Mill, apoiado em Smith, associava o investimento em educação ao desenvolvimento econômico, já apresentando os princípios da Teoria do Capital Humano (TCH), “que representa a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um ‘fator de produção’, a uma questão técnica” (FRIGOTTO, 2010, p. 29), e foi desenvolvida quase um século depois por T. Schultz, em 1979.

Assim, é importante compreender que a forma de pensar e de agir desses filósofos iluministas influenciou uma geração de pensadores na política, economia, direito e sociedade em geral e tem reflexo até nos dias atuais.

De qualquer forma é importante enfatizar que a ética utilitarista não se livra da ideia de punição para os infratores das leis, causadores da infelicidade alheia ou coletiva, pois o que importa é a felicidade da maioria.

Uma das principais ideias opositoras ao utilitarismo é defendida por Kant (1724-

1804). O filósofo da liberdade compreendia que a moral utilitarista é incompatível com a justiça, porque aqueles que têm o poder de decidir o que seja bom ou mau para os homens, podem oprimir aquele que não concorda com isso. Para Kant, a liberdade está diretamente relacionada às leis, porque estas descrevem a relação de causa e efeito. Segundo Andrade (2006), Kant designa liberdade como autonomia e a liberdade tem leis, se elas não são externamente expostas, só podem ser auto impostas. E estas leis expostas fazem o corpo do Direito.

A relação jurídica diz respeito, antes de mais nada, à relação externa com o outro. (...). Segundo Kant, a sociedade se organiza conforme a justiça quando, nela, cada um tem a liberdade de fazer o que quiser, contanto que não interfira na liberdade dos demais. Kant é possivelmente o mais sólido e radical teórico do liberalismo (ANDRADE, 2006, p. 55).

Assim, a concepção de moralidade e liberdade que emerge dos escritos de Kant sobre ética contém poderosas implicações para a justiça. Embora Kant não tenha detalhado tais implicações, a teoria política que ele defende repudia o utilitarismo em favor de uma teoria de justiça fundamentada em um contrato social, jusnaturalista. Para Kant uma Constituição justa tem como objetivo harmonizar a liberdade de cada indivíduo com a liberdade de todos os demais. Isso nada tem a ver com a maximização da utilidade, que “não deve, em hipótese alguma, interferir na determinação dos direitos básicos” (SANDEL, 2012, p. 171).

Defensor da justiça enquanto liberdade, Kant não é enquadrado como fazendo parte da corrente libertária de justiça, mas sua concepção de justiça moral foi aproximada dos princípios de justiça liberal de John Rawls, que dois séculos depois, publicou a obra “Uma Teoria da Justiça” (1997) e traz a concepção de justiça como equidade que ele mesmo esclareceu ser baseada na teoria tradicional do contrato social de John Locke, Rousseau e Kant. Para Rawls,

justiça é a primeira virtude das instituições sociais, como a verdade o é dos sistemas de pensamento. Embora econômica, uma teoria deve ser revisada ou rejeitada se não é verdadeira; da mesma forma leis e instituições, por mais eficientes e bem organizadas que sejam, devem ser reformadas ou abolidas se são injustas. Cada pessoa possui uma inviolabilidade fundada na justiça que nem mesmo o bem estar da sociedade pode ignorar. Por essa razão, a justiça nega que a perda da liberdade de alguns se justifique por um bem maior partilhado pelos outros (RAWLS, 2000, p. 4).

A concepção da Rawls, que é denominada de justiça igualitária ou igualitarismo, vai de encontro com os ideais utilitaristas de garantia da felicidade para o maior número de pessoas. Para este autor, a proteção legal da liberdade de pensamento e de consciência, os mercados competitivos, a propriedade particular no âmbito dos meios de produção e a família monogâmica são exemplos de instituições⁵⁵ sociais que definem os direitos e deveres da vida em sociedade, que dependendo da origem do indivíduo, favorecem certos pontos de partida, mais do que outros.

O mais difundido e polêmico postulado de Rawls é o Princípio da Diferença, no qual as desigualdades sociais e econômicas devem ser arranjadas de modo que sejam “(i) para o maior benefício dos menos privilegiados e (ii) relacionados a posições e cargos abertos a todos sob condições de igualdade de oportunidades” (RAWLS, 1997, p. 83). Em outras palavras, é o princípio da diferença e o de igualdade de oportunidades.

Nesse caso, há pesquisadores da Teoria Igualitária de justiça que colocam a teoria de Rawls como defensora das políticas afirmativas, conforme afirma Campos:

A expressão “igualdade de oportunidades” em inglês é usada muitas vezes como sinônimo puro e simples de ação afirmativa. Só para citar um exemplo significativo, a principal agência de promoção de políticas de ação afirmativa étnico-raciais do governo norte-americano chama-se Equal Employment Opportunity Commission (CAMPOS, 2013, p. 88).

Nesse caso, Rawls seria a favor do ingresso do aluno por meio da política de cotas, como no exemplo dado anteriormente, para dar igualdade de oportunidades para os desiguais economicamente e/ou geneticamente menos favorecidos. Exemplos desses tipos de políticas, além das ações afirmativas e cotas em concursos públicos pode-se citar a de prioridades em filas para idosos, deficientes e gestantes.

De fato, para garantir a justiça a todas as pessoas e uma distribuição equitativa das riquezas, Rawls considerou que todos deveriam que ter o mesmo ponto de partida, num mesmo estado de igualdade, cobertos pelo denominado “véu da ignorância”. Nesse estágio ninguém definiria valores de justiça os quais propusessem vantagens para certos indivíduos em detrimento dos outros, para isso, seria necessário se despir de todos os valores, riquezas. Assim, justiça e equidade significa, antes de mais nada, amparar os desvalidos, corrigindo as desigualdades sociais.

⁵⁵ Rawls define instituições como “um sistema público de regras que define cargos e posições com seus direitos e deveres, poderes e imunidades, etc. Essas regras especificam certas formas de ação como permissíveis, outras como proibidas; criam também certas penalidades e defesas, quando ocorrem violações” (1997, p. 58).

Rawls defende que o Estado deve mitigar qualquer desigualdade injustificada, inclusive tirar daqueles que tem mais possibilidades para dar aos mais desfavorecidos, contudo, sem levar em consideração o processo histórico que levou a tal desigualdade, que impossibilita aos sujeitos ter o mesmo ponto de partida.

Para contrastar com esse pensamento e diametralmente oposto aos ideais igualitários, tem-se a corrente libertária, que ao contrário do utilitarista e igualitaristas, no mesmo exemplo da vaga iriam reivindicar a intromissão do Governo e alegar que este não pode tirar um direito de um para dar para outro.

Os libertários defendem os mercados livres e se opõe à regulamentação do Governo, não em nome da eficiência econômica, e sim em nome da liberdade humana. Sua alegação principal é que cada um de nós tem o direito de fazer o que quiser com aquilo que nos pertence, desde que se respeite o direito do outro de fazer o mesmo (SANDEL, 2012, p. 78).

Os dois principais defensores dessa concepção de justiça são os norte-americanos Robert Nozick (1938-2002) e Milton Friedman (1912-2006), sendo este o segundo economista mais influente do século XX, ficando atrás somente do britânico John Maynard Keynes (1883-1946), principalmente pelo contraste radical com o pensamento de intervencionismo deste com o Estado de Bem-estar-social.

Entre outras posições, Nozick e Friedman são defensores do Estado Mínimo, contra a intervenção do Estado na regulamentação na vida do indivíduo, seja com leis como a de discriminação racial, de gênero, religião, deficiente, seja pela regulação do salário mínimo. Para eles, o Governo não tem o direito de intervir no salário que o patrão paga ao empregado, mesmo que seja baixo, caso este aceite, ninguém pode interferir na liberdade do empregado aceitar ou não a oferta. A exemplo dessa política, vê-se atualmente no Estado brasileiro a tentativa de mudança nas leis trabalhistas, onde o discurso do atual do Ministro do Trabalho e da Previdência Social governo do Presidente Michel Temer é de empenho em aprovar a “minirreforma” nas legislações trabalhistas, o qual afirmou que “O trabalhador não é um incapaz, que precise ser tutelado pelo Estado em todos os seus aspectos. Tem de ter o direito de escolher a forma mais vantajosa para si” (RODRIGUES, 2016, s/n⁵⁶), ou seja, das 12 propostas de mudanças, a maioria tira o Estado da negociação entre trabalhador e empregador.

Para Robert Nozick (1938-2002), não há nada de errado na desigualdade

⁵⁶ Entrevista <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/economia/noticia/2016/12/mudancas-nas-leis-trabalhistas-nao-vaio-comprometer-direitos-afirma-ministro-8933508.html>

econômica. O Estado não pode taxar os mais ricos para ajudar os mais pobres. O Estado mínimo exclui grande parte das medidas para diminuir as desigualdades. Cada um é dono de si.

Os libertários além de defender o Estado mínimo propõem nenhum paternalismo (lei que obriga o uso do capacete), nenhuma legislação moralista (lei que proíbe a prostituição, o aborto) e nenhuma redistribuição de renda ou riqueza. Como exemplo dos ideais libertários está a oposição a certas obrigações que o Estado determina aos cidadãos que acabam retirando sua liberdade de decisão, a exemplo é a previdência social ou qualquer programa governamental obrigatório.

Para divergir com essas teorias, há quem defenda a justiça como bem comum, são os comunitaristas. Tendo como principal expoente o filósofo americano Michael Sandel, essa abordagem de justiça considera que é impossível se escolher princípios de justiça sem levar em consideração as raízes históricas e culturais de cada indivíduo, de cada comunidade, pois é justamente a comunidade que revela a justiça.

Uma política do bem comum teria como um de seus principais objetivos a reconstrução da infraestrutura da vida cívica. Em vez de se voltar para a redistribuição de renda no intuito de ampliar o acesso ao consumo privado, ela cobraria impostos aos mais ricos para reconstruir as instituições e os serviços públicos, para que ricos e pobres pudessem usufruir deles igualmente. Se nos voltarmos para as consequências cívicas da desigualdade e para as maneiras de revertê-las, podemos encontrar soluções políticas que as discussões sobre a distribuição de renda não encontram. Isso também ajudaria a enfatizar a relação entre a justiça distributiva e o bem comum (SANDEL, 2012, p. 278).

Para os comunitaristas, a Justiça não é apenas a forma certa de distribuir as coisas. Ela também diz respeito à forma certa de avaliar as coisas. Eles se opõem principalmente às teorias liberais de justiça do individualismo exacerbado, contudo, este tipo de teoria não se compara ao pensamento marxista de ênfase à comunidade, o qual prescinde de uma ação revolucionária na sociedade, uma vez que os comunitaristas não colocam o modo capitalista de produção em xeque, mas consideram que a comunidade precisa ser respeitada. Para essa corrente de pensamento, de acordo com Schmidt (2010, p. 10)

As instituições comunitárias de caráter público não estatal podem vir a ter uma potência política expressiva caso as estruturas sócio-político-econômicas evoluam nesse sentido. Criadas e mantidas pelas comunidades, orientadas para as necessidades da coletividade,

prestadoras de serviços de interesse público na área social (como educação, saúde e assistência social) e sem pertencer à esfera estatal, elas reúnem condições para proporcionar ao país relevantes contribuições ao compartilhar com o Estado e com as organizações da sociedade civil a tarefa de oferecer serviços públicos de qualidade.

Mészáros (2008) chamaria essa concepção de reformista, visto que busca apenas ajustar a ordem estabelecida, mantendo intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade. Nesse sentido, afirma ele,

cair na tentação dos reparos institucionais formais – ‘passo a passo’, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 48).

De certo, comunidade é um conceito polissêmico e requer um maior aprofundamento teórico-filosófico, no entanto, impende destacar que ela é a “cereja do bolo” quando se trata de Justiça Restaurativa, o que aproxima esta concepção de justiça dos ideais comunitaristas.

Com base nessas reflexões, depreende-se que o modelo de justiça adotado no Brasil traz um pouco de cada concepção abordada, e o modo e a intencionalidade de como estes valores se materializam no corpo social induz às formas de (re)existência e (re)produção, legitimadas e legalizadas pelo Estado, inclusive isso tem se revelado na busca da introdução da própria Justiça Restaurativa no sistema de justiça.

Em busca da compreensão de como a Justiça Restaurativa tem se manifestado no Brasil, foi realizado um levantamento das teses e dissertações que abordaram essa temática, o qual revela o que dizem as pesquisas *stricto sensu*, apresentada a seguir.

3.2 A Justiça Restaurativa no banco de teses da Capes no período de 2006 a 2016: o que dizem as pesquisas?

Nesta seção, buscou-se analisar as produções constantes no banco de Tese da CAPES que tem a Justiça Restaurativa e a relação com a socioeducação como principal temática.

O tema vem ganhando espaço no cenário da justiça brasileira desde 2003, quando a Secretaria de Reforma do Judiciário do Ministério da Justiça, em parceria com o

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, com fins de complementar o papel das instituições do sistema formal de Justiça, desenvolveram o projeto “Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro”. Este projeto envolve:

uma dimensão teórica, consistente no aprofundamento da avaliação do modelo restaurativo, e uma dimensão prática, que consistirá no teste e avaliação das práticas restaurativas aplicadas no âmbito da apuração de atos infracionais cometidos por adolescentes em conflito com a lei e no âmbito dos Juizados Especiais Criminais, por meio de três projetos-piloto (SLAKMON et al, 2005, p. 11).

O Projeto foi anunciado no sítio do PNUD Brasil no ano de 2005, data inicial do projeto como um teste: “Brasil vai 'testar' Justiça alternativa”⁵⁷. O projeto piloto contemplou Porto Alegre (RS), onde o modelo de Justiça Restaurativa foi aplicado na Vara de Execuções de Medidas Socioeducativas, na área de Infância e Juventude. Outro foi o Núcleo Bandeirante, no Distrito Federal; lá, o alvo foi o Juizado Especial Criminal, no qual são julgadas causas em que a pena máxima é de um ano (geralmente lesões corporais, brigas familiares, ameaças e desavenças entre vizinhos) e o terceiro núcleo foi na cidade de São Caetano do Sul, região metropolitana de São Paulo.

A primeira obra sobre Justiça Restaurativa no Brasil foi a Coletânea de mesmo nome “Justiça Restaurativa”, organizada por Slakmon (Universidade de Montreal), De Vitto (Secretaria de Reforma do Judiciário) e Gomes Pinto (Instituto de Direito Comparado e Internacional de Brasília – IDCB) em 2005, financiada pelo Ministério da Justiça em parceria Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. O objetivo era traduzir várias obras para a língua portuguesa da literatura de uma experiência produzida no exterior para servir de orientação aos projetos-pilotos.

Nesse sentido, a produção da obra em 2005 tinha o objetivo de avançar sobre a “avaliação da forma pela qual o modelo pode se **amoldar** à realidade jurídica e social brasileira, nasceu mais um fruto da parceria acima mencionada: o projeto Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro” (SLAKMON et al, 2005, p. 11, grifo nosso).

Decorridos mais de uma década da implantação dos projetos-pilotos, hoje se observa espalhado por todo o país, principalmente nos tribunais de justiça estaduais, o ideal comunitário – um dos princípios da JR – como o principal refúgio da inconstância

⁵⁷<<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=3521>>, acessado em 21 de Nov 2013.

da vida moderna. O discurso apresentado no projeto citado é o de que os programas e sistemas alternativos podem representar um efetivo ganho “qualitativo na solução e administração de conflitos, pelo que devem ser objeto de criterioso monitoramento e acurada avaliação, a fim de que as boas práticas sejam fomentadas e difundidas” (SLAKMON, *et al*, 2005).

Em pesquisa no Banco de Tese da CAPES, foi encontrada trinta (31) dissertações de mestrado e seis (06) teses de doutorado que tinham a JR como objeto de investigação, sendo que as áreas das pesquisas são direito (21), educação (05), psicologia (04), letras (01), serviço social (03), sociologia (01), Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação (01) e ciências sociais e política (01).

A área geográfica das pesquisas se concentra no sul (16) e sudeste (15), onde os projetos-pilotos de JR foram implantados, no centro-oeste (02), nordeste (03) e norte (01). Há uma tese na Universidade Federal do Pará da área do Direito que aborda a temática na área da violência de gênero e foi defendida em 2015. O Quadro 7 intitulado Teses e Dissertações sobre Justiça Restaurativa, em anexo, identifica quantitativamente as produções levantadas que tem a Justiça Restaurativa como temática em diversas áreas das ciências humanas. Separaram-se as produções em ordens decrescentes pelo número de pesquisas realizadas em cada área temática.

A partir do quadro geral (Apêndice 3) identificou-se que a justiça restaurativa tem sido discutida nas produções acadêmicas nas áreas diversas, totalizando 05 produções que abordam a JR em relação à juventude, contudo, não na socioeducação, essa relação só aparece em 09 pesquisas. As demais áreas tem a questão legal, econômica, a violência contra a mulher como foco. Conforme apontado no quadro a seguir:

Quadro 7 - Teses e Dissertações sobre Justiça Restaurativa dividida por eixo temático

Eixos temáticos	Nº	AUTORES	%
Jovem/juventude	05	BOONEN, 2011, SANTANA, 2011, LUCATTO, 2012; BARONI, 2011; COSTA, 2012;	14%
Jovem em conflito com a lei	09	BESSA, 2008; ANUNCIAÇÃO, 2009; BORGHI, 2012; BATTISTI, 2011; OLIVEIRA, 2011; SPAGNA, 2012; BECKER, 2012; BRUSIUS, 2011; GOMES, 2013.	18%
Áreas diversas	23	Demais	68%
TOTAL	37		100%

Fonte- Elaborado pela pesquisadora

Dos trabalhos catalogados, 05 (14%) abordam a temática juventude de maneira geral, seja na escola, seja na comunidade. Apenas 09 (18%), em sua maioria da área do direito e apenas um da área da educação, abordam sobre a JR e a relação com jovens em conflito com a lei. Além do que, nenhum trabalho catalogado até a data da pesquisa abordou a temática da escolarização e profissionalização, com exceção de uma Dissertação de Mestrado defendida em 2015 que tem como título “Escolarização e profissionalização na medida socioeducativa de internação no Paraná - o discurso do protagonismo juvenil nos cadernos de socioeducação (2010)” (FARIAS), porém, tem como a análise documental os Cadernos da Socioeducação (2010) do Estado do Paraná, mas não aborda a JR.

É importante ressaltar que apesar de Farias (2015) não abordar a JR, apresentou resultados importantes em sua análise bibliográfica e documental que fez. Segundo ela:

o conjunto dos Cadernos de Socioeducação (2010) apresenta como fundamento o discurso do Protagonismo Juvenil, onde o adolescente é convocado a aproveitar de forma positiva as oportunidades oferecidas no período em que cumpre a Medida Socioeducativa de Internação. O Protagonismo Juvenil aparece nos Cadernos de Socioeducação (2010) associado aos termos *competência, habilidades, emancipação*, sendo condição essencial ao Atendimento Socioeducativo no estado do Paraná, sustentado pelos programas de Escolarização e Profissionalização.

Esses apontamentos de Farias (2015) nos dão indícios de um Estado que encarcera os jovens para oferecer as “oportunidades” que fora da instituição socioeducativa não lhes são garantidas, tais como educação, esporte, profissionalização, saúde.

No que se refere às produções na área do Direito, em grande parte, tratam das questões de legitimidade desta prática que e ao mesmo tempo indicam para a necessidade de se pensar outra forma de justiça. Geralmente trazem à baila a relação entre Justiça Restaurativa e Justiça Retributiva. Isso se deve, de acordo com Rosenblatt (2014a), pelo fato de alguns autores “pintarem” um quadro dicotômico de oposição aos dois modelos para “vender” melhor a “ideia restaurativa”, por isso, é bastante comum observar em trabalhos sobre a temática um quadro comparativo do que contém e não contém em cada modelo de justiça, sem levar em consideração as contradições, as diferenças de casos, de pessoas, comunidades que não são fortalecidas por laços sociais.

Esse foi o caso da primeira obra brasileira que falou sobre a temática em uma tese

de doutorado no ano de 2006, de Leonardo Sica, e se tornou disponível em formato de livro no ano de 2007 com o título “Mediação Penal e Justiça Restaurativa”. O autor, naquele momento baseado nos debates internacionais sobre mediação, trouxe à baila da discussão o paradigma punitivo, o qual, segundo ele, organiza-se pelo sistema penal, que se faz “paralela e às vezes sobreposta ao caminhar de formação desta sociedade de massas, impessoal e, em grande medida, individualista, vai ao encontro de signos fortes de desintegração social e... (de) destruição dos laços comunitários” (2007, p. 12). No entanto ressaltou que essas alternativas a esse modelo punitivo, como a JR, dificilmente prosperam no Estado garantista, onde o pensamento que predominante é o do aprisionamento das massas. Comenta ele:

Assim, como o poder punitivo transformou-se num dos poucos campos, senão único de monopólio estatal, os agentes políticos, desprovidos de outros meios de controle vêm reforçando o exercício do poder punitivo, dando origem a diversas anomalias, tais como a administrativização do direito penal e o grave acentuamento no uso da punição legal como forma de contenção e neutralização dos excluídos (uma vez que o aumento da exclusão e de diversas tensões sociais relacionadas também são efeitos notados da globalização) (SICA, 2007, p. 39).

Diante de um modelo de justiça punitivo, os discursos iniciais trazidos sobre a JR em todas as áreas normalmente são bem esperançosos, de uma possibilidade redentora que tem na JR uma alternativa à violência do mundo contemporâneo e a esse sistema punitivo que visa segregar ainda mais, em sua maioria, os já excluídos dos meios sociais, a exemplo tem-se a obra de Oliveira (2007, p. 09), a qual apontou que os resultados obtidos por meio da pesquisa de campo permitiram-lhe “identificar o quanto a Justiça Restaurativa, ao questionar as práticas convencionais, pode permeá-la com valores éticos, em uma revolução cotidiana na formas usuais de fazer-se justiça”, ressaltando que essa metodologia de resolução de conflitos

Tende, ainda, a humanizar processos pelos quais, todos os dias, em situações das mais corriqueiras, responde-se socialmente às várias expressões das violências. Ao fundar-se na dignidade humana, almeja prevenir condutas violentas, e ao mesmo tempo construir acordos que responsabilizem e restabeçam relações de confiança. Enfim, sua promoção convida à transformação da cultura (OLIVEIRA, 2007, p. 117).

Percebe-se nas afirmações de Oliveira (2007) uma grande responsabilidade depositada nesse paradigma de resolução pacífica de conflitos. É o que entende também

Bessa (2008, p. 05) que fez uma pesquisa bibliográfica e concluiu que

a Justiça Restaurativa realizada pela Mediação pode ser considerada meio de resolução de conflitos penais ocasionados por atos infracionais cometidos por adolescentes, possibilitando a otimização dos resultados previstos para as medidas socioeducativas previstas pela legislação brasileira, a superação da influência do antigo paradigma retributivo do Direito Penal no direito do adolescente e o favorecimento da paz social.

Vale ressaltar que para Zehr (2012) a JR não é mediação⁵⁸, pois esta pressupõe que as partes deverão ter responsabilidades compartilhadas, mas no caso de vítimas de estupro, roubo, violência de gênero, estas não querem ser “partes de um conflito”. É possível perceber que não há consenso entre a JR como sendo uma espécie de mediação ou não, pois Bessa (2008), em sua dissertação trouxe em seu título “Justiça Restaurativa e Mediação para o adolescente em conflito com a lei no Brasil” e afirmando positivamente sobre a Justiça Restaurativa realizada por meio da Mediação. Já Costa (2012) chamou a JR como uma técnica de mediação em sua dissertação intitulada “Mediação de conflitos escolares e Justiça Restaurativa”.

Nessa mesma posição, Battisti (2011, p. 13) aponta que a JR pode ser trabalhada preventivamente na comunidade para potencializar o meio social em que vive o jovem, visto que, segundo a autora:

O Sistema de Justiça Tradicional é um campo de disputa, um espaço onde o velho e o novo se relacionam nas formas de resistências e de dominação. A Justiça Restaurativa pode ampliar um espaço que, normalmente, pelo viés convencional, não permite a fala dos sujeitos em sua plenitude, apenas requer falas adestradas pela lógica da moralização e da culpabilização. Quando esse espaço é ampliado, as pessoas podem se expressar de forma a constituir uma justiça democrática com respeito às diversidades.

Pelo que se vê, a JR tem se mostrado um instrumento útil de fazer com que o sistema de justiça repense seu modelo de justiça e aplicação de penalidades, levando mais em consideração as partes envolvidas no conflito do que somente a legislação.

⁵⁸ A mediação é apenas uma das manifestações práticas de JR. Existem outras (conferências familiares, círculos, etc.). O problema, na verdade, é o ponto de partida. Por exemplo, no Direito, os civilistas chegam na JR através da mediação. Para eles, mediação é um gênero, que, quando praticado na esfera penal, deve ser chamada de JR. E a confusão não é brasileira: na legislação portuguesa, por exemplo, permite-se o “encontro restaurativo” em casos de violência doméstica, mas não a mediação penal... provavelmente para afastar a ideia de que estaríamos permitindo a utilização do Direito Civil para conflitos criminalizados. Possivelmente, também, em razão do momento processual em que o encontro pode ocorrer (na maioria dos países, no caso de violência doméstica, o encontro restaurativo é pós-sentença) (ROSENBLATT, 2017).

Já Spagna (2012, p. 06) aponta a possibilidade de a justiça tradicional andar lado a lado com a JR uma vez que ela percebeu “certa complementariedade” entre ambas, pois os resultados alcançados por ela possibilitaram perceber a não “imprescindibilidade de práticas inovadoras, ou o total descarte das atualmente utilizadas”. A autora questionou ainda o quão alternativa são essas práticas promovidas pelo Estado, uma vez que elas estão sendo implementadas dentro de uma instituição do sistema de justiça por servidores públicos. Ela pesquisou um projeto de JR na Promotoria de Justiça do Gama/DF e percebeu

que a vinculação do Projeto a esses elementos estatais é fundamental para possibilitar a legitimação que os indivíduos atendidos lhe conferem. Em outras palavras, esses elementos são essenciais para a performatização de protocolos formais que caracterizam os rituais de administração de conflitos considerados legítimos pelas partes (SPAGNA, 2012, p. 151).

Ou seja, para a JR ser reconhecida, ela precisa ser institucionalizada por órgãos que a legitimem, o que a nosso ver há certa incongruência com os princípios da JR apontados como a tomada de decisão transparentes e compartilhadas, com o diálogo em pé de igualdade entre todas as partes envolvidas no processo, isto é, não deveria haver um desequilíbrio de forças entre as participantes. Todos deveriam estar no mesmo patamar de igualdade. O que provavelmente não deve ocorrer quando os facilitadores do processo restaurativos são agentes públicos. Então, de acordo com os apontamentos acima, seria o “velho travestido de novo ante o efetivamente novo” (ARAÚJO e RODRIGUES, 2010).

Segundo Rosenblatt (2014), a JR tem várias perspectivas teóricas e práticas, sendo a “desprofissionalização” e o envolvimento de membros leigos da comunidade nos processos restaurativos uma delas e a outra, seria a JR andar lado a lado com o sistema tradicional de justiça, o que tornaria o procedimento mais uma etapa do processo. Para a autora,

Essa posição “incrementalista” da Justiça Restaurativa apresenta sérios riscos, dentre os quais de expansão da rede de um controle penal que, nos nossos Países e continentes, matam jovens pretos e pobres. Como diria Christie, o remendo (ao sistema) pode sair pior e mais punitivo. Por outro lado, a verdade é que não existe um sistema punitivo-retributivo coeso a ser substituído por um sistema restaurativo. Tanto é assim que, quando vamos falar sobre JR em alguns lugares, é comum ouvir, em feedback, “ah, isso a gente já faz aqui há muito tempo” (exemplo do aluno de Zehr, da Ruanda). Na verdade, nem podemos falar de um sistema restaurativo – não estamos perto disso, nem aqui no

Brasil, nem fora dele. Em qualquer lugar do mundo, a JR só entra em ação depois que há assunção de culpa pelo infrator (ROSENBLATT, 2017)

É possível vislumbrar nesses discursos esperançosos que almejam outra possibilidade de sociedade a ausência da contradição, da percepção de sociedade de classes e o depósito de outra possibilidade de vida apenas em um modelo diferenciado de lidar com conflitos, violência ou crimes, uma vez que os espaços de aplicação da JR pesquisados são justamente onde está a classe mais pobre da população – escola pública e/ou justiça –ou seja, onde as mazelas da exploração de uma classe sobre a outra é mais visível.

Anunciação (2009, p. 156) mesmo concordando com as possibilidades de outra ação que não somente a punitiva dos jovens que conflitaram a lei vislumbrou-se certa dualidade na aplicação da JR, pois, apontou um lado positivo sobre a metodologia da JR quando percebeu em sua pesquisa de campo feita com os socioeducandos que os jovens “mostraram que o processo restaurador possibilita a expressão de sentimentos, a percepção do outro no conflito e a possibilidade do diálogo para a solução de conflitos”, contudo, asseverou sobre os limites dessa prática diante de um contexto macro da realidade desses jovens, uma vez que, segundo a autora,

essa participação não incide em mudanças significativas no imaginário coletivo. Os jovens seguem reproduzindo falas como: matou tem que morrer, errou tem que ser preso, reconhecendo a pena de prisão como única saída para as situações de conflito – indicando que uma mutação de tal ordem – sociopolítica-cultural – exigirá esforços processuais e de muitas ordens (ANUNCIAÇÃO, 2009, p. 156).

Ou seja, materialmente a vida desses jovens provavelmente não muda, o que é fácil de imaginar, pois de que adianta uma instituição tentar promover uma ressignificação dos fatores que os levaram a cometer um ato violento se quando voltarem para seus lares terão as mesmas condições de vida de quando foram institucionalizados?

Anunciação (2009) enfatizou a necessidade do modelo restaurativo se efetivar no ordenamento jurídico com leis e procedimentos claros e específicos, além do fortalecimento de uma evolução do imaginário contemporâneo para impedir que “o padrão de justiça repressivo-punitivo se perpetue vestido, agora, apenas com outra roupagem” (p. 158), que vê no aprisionamento a única solução possível para punir quem infringe a lei. Observa-se que hoje, passados sete anos da obra da autora, as

normatizações sobre JR avançaram bastante, conforme apontado na seção inicial deste trabalho.

Borghi (2012), por sua vez, afirmou que os modelos de justiça tradicional e restaurativo disputam espaços dentro da lógica da soberania-discursiva. E, de acordo com a autora,

ao se utilizar o rótulo de cidadão para se justificar a intervenção do sistema de justiça, em ambos os modelos, assume-se o risco de apontar os jovens, que a partir da intervenção, se tornarão cidadãos ou não. Mais uma vez escolhe-se quem vale ou não vale a pena (p. 120).

A autora identificou a presença nos discursos jurídicos de uma preocupação em ressaltar “a importância de, por meio da lei, conquistar-se uma mudança de prática” (BORGHI, 2012, p. 121), como indicou Anunciação (2009), contudo, para Borghi (2012) esse pode ser mais um mecanismo de mascarar a intenção por traz dos discursos, uma vez que na aparência, os usuários do sistema de justiça estariam recebendo tratamento mais humanizado, respeitoso, contudo, na essência, a sentença ou a medida socioeducativa tendo caráter punitivo/repressor.

Nesse sentido, percebe-se nos achados de Anunciação (2009) e Borghi (2012) o que Araújo e Rodrigues (2010, p. 61) afirmaram sobre as contradições da sociedade de classes e sobre os limites do desenvolvimento humano, uma vez que para os autores,

o desenvolvimento da cultura e da sociedade nunca pode ser superior ao da configuração econômica, o que supõe a incondicional correspondência entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento cultural. Nesse sentido, tem limites o desenvolvimento humano, tanto do ponto de vista econômico quanto cultural, nos marcos do capitalismo, e somente o florescimento de uma sociedade estruturalmente igual pode permitir o pleno crescimento da riqueza e da cultura.

Ou seja, é praticamente impossível uma mudança no paradigma no tratamento da violência somente por uma via de ação, digo, o judiciário, depois que o crime ou o ato infracional já foi cometido ou se tentando trabalhar na prevenção como é o caso das escolas, não que isso não seja necessário, é! Mas para que essa mudança aconteça de fato, outra ordem econômica deve prevalecer, sem que tenha exploradores ou explorados.

Já as pesquisas das demais áreas (Serviço Social, Sociologia, Psicologia, etc) quase sempre tem o foco da JR na área judiciária e tiveram como campo de investigação

os projetos-pilotos de JR implantados em São Paulo, Rio Grande do Sul e Distrito Federal ou a análise de outros projetos decorrentes destes.

As produções na área da Educação se apresentaram como qualitativas e tiveram pesquisa de campo, sendo 04 delas em escolas e uma em outro espaço pedagógico, que é o caso do trabalho doutoral de BOONEN (2011) intitulado “A Justiça Restaurativa, um desafio para a Educação”, que teve como *locus* de pesquisa o Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo/SP. Este Centro trabalha com mediação de conflitos e JR.

É importante ressaltar que a área geográfica dessas pesquisas da área da Educação são todas do Estado de São Paulo. Esse interesse epistemológico se deve, provavelmente, à implantação do Programa de Proteção Escolar da Secretaria de Educação, em 2010, que tinha como objetivo a prevenção de conflitos no ambiente das escolas estaduais, dos fatores de risco, vulnerabilidade e redução da violência nas escolas, além de outros campos que tem a JR como proposta de resolução de conflitos.

Boonen (2011) também apontou para o sentido esperançoso da JR, pois inferiu que esta é uma “tentativa de favorecer a educação para a cidadania, para formar sujeitos de direito capazes de assumir responsabilidade no mundo a partir de sua prática, dando maior consistência ao propósito de restaurar o justo e instaurar o direito” (p. 06, 2011), o que a nosso ver é transferida para a JR toda a responsabilidade de uma sociedade, como se o objetivo da educação também não fosse o de formação cidadã, de sujeitos de direitos e deveres, porém, isso não se pode alcançar de forma isolada dos demais contextos sociais. Nessa mesma linha de raciocínio, Lucatto (2012) mencionou a iniciativa do governo paulista indicando que o

Projeto propõe que haja a vivência cotidiana da prática restaurativa nas diversas dimensões da escola, promovendo o respeito mútuo, o diálogo, a horizontalidade nas relações, o sentimento de pertencimento à comunidade escolar e o incentivo à realização de escolhas e assunção de responsabilidades pelos alunos (p. 09).

Estes princípios apontados pelo projeto deve ser o objetivo de qualquer instituição de ensino, porém, a novidade auferida pelos autores é a forma diferenciada como essa metodologia pode ser trabalhada.

De acordo com os resultados apontados por Baroni (2011, p. 09) no trabalho intitulado “JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA: trabalhando as relações sociomoraís”, a JR por meio dos círculos restaurativos têm grande potencial “para ser

instrumento positivo na resolução de conflitos escolares; no entanto, possíveis falhas em sua execução o afastaram da proposta e podem ter resultado no enfraquecimento da ferramenta” e aponta as fragilidades dessa metodologia em decorrência de uma cultura escolar punitiva e corretiva.

Nesse mesmo diapasão, Santana (2011) concluiu sua pesquisa “JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz” afirmando que, apesar dos avanços significativos dessa “forma dialogada de resolução de conflitos, ainda assim se percebem os fortes traços da cultura tradicional, de cunho retributivo/punitivo, no tratamento das questões de violência e indisciplina grave do cotidiano escolar”. É a conclusão também chegada por Costa (2012), afirmando que a mediação, pautada em princípios restaurativos, pode ser uma possibilidade de contribuição para a cidadania, ressaltando como dilema a cultura punitiva escolar.

Já o trabalho “Justiça Restaurativa na escola: investigando as relações interpessoais” (LUCATTO, 2012, p. 09) foi o único estudo que comparou duas escolas paulistas, uma que possuía um projeto de JR e outra que não possuía. Diante da realidade estudada, concluiu que a implantação dos Círculos Restaurativos não influenciou a “qualidade das relações interpessoais entre os próprios alunos, assim como entre estes e professores. Em ambas as escolas, os professores estabeleciam relações coercitivas, impunham regras e utilizavam ameaças, censuras e punições” em busca de uma disciplina, enfatizando que a cultura punitiva permanecia em ambas as instituições, isso é, o paradigma restaurativo não conseguiu se firmar, provavelmente porque, conforme já apontado, não é uma questão de boa prática ou de vontade, mas de uma ordem social cheia de contradições que deixa para “amparar” os conflitos que muitas vezes podem vir a se tornar crime.

Assim, com base nessas análises das produções brasileiras acima mencionadas, percebe-se que o Estado capitalista possui uma capacidade de controle, obediência e punição, principalmente da classe mais pauperizada, que depende em grande parte dos benefícios sociais, num contexto que Wacquant (2012, p. 17) denominou como uma transição do “gentil ‘estado-babá’ da era fordista-keynesiana ao rigoroso ‘estado-pai’ do neoliberalismo”, que é, de acordo com o autor, “adequadamente suplementado pelo vigoroso emprego da polícia, dos tribunais e da prisão nos estratos mais baixos do espaço social”. Ao mesmo tempo, para desvelar os meandros pelos quais a opressão da classe dominante se materializa por meio do aparato legal, já que é através dele que o aparato

coercitivo do Estado será, não só legitimado, mas também transformado em algo absolutamente fundamental: o Estado “garantista”, que por meio das leis, torna os indivíduos materialmente desiguais em “sujeitos de direito”, tentando encobrir as mazelas da sociedade de classes.

Além disso, foi possível perceber no mapeamento das produções acadêmicas que não há nenhuma pesquisa concluída de pós-graduação na área da educação que trate de escolarização e profissionalização que tenha a JR como mediadora dessa relação, tanto no norte do Brasil quanto nas demais regiões. O que justifica nosso interesse em focalizar na escolarização e profissionalização desses jovens em mediadas socioeducativas, até porque, em muitos trabalhos percebe-se que o espaço escolar é sempre visto como um local ideal para a implantação e divulgação dos princípios da JR, como bem afirma Santos (2011), sem relação com uma melhoria de escolarização que possibilite ao jovem infrator uma transformação de sua realidade social.

O universo escolar é uma demanda riquíssima para se implantar e discutir os objetivos da justiça restaurativa, pois é uma forma (adotada em muitos países) de fomentar o debate no âmbito escolar, entre os jovens, com o fito de expandir o conhecimento necessário para a formação do(s) novo(s) paradigma(s) que suportam e dão azo ao modelo alternativo de resolução de conflitos, que é a justiça restaurativa.

Já Boonen (2011) questiona os espaços para a realização de práticas restaurativas, inclusive nas escolas, pois segundo a autora, ainda pairam dúvidas sobre o espaço adequado para essa prática, pergunta ela: “é no Judiciário, na delegacia policial, na escola ou no posto de saúde, ou em lugares privados de acesso ao público, como igrejas e ONG’s?” justamente porque faltam pesquisas e há pouco investimento do poder público.

Silva (2011), de forma crítica, questiona o fato da JR está nos espaços da escola. Para ele, se aliar à rede educacional é uma estratégia do Estado de ampliação de controle.

A extensão da rede de controle permite que este se desenrole de maneira difusa por locais onde o controle penal seria incapaz de alcançar. Assim, o controle é fomentado e produzido no bairro, na escola, na comunidade, surgindo na forma de autocontrole. A Justiça Restaurativa, realizada comunitariamente, absorve os valores dominantes da sociedade e acaba por impô-los a todos os indivíduos, difusamente, sem recorrer ao Estado para isso. Ao buscar a conciliação, a reinserção social, a não-estigmatização, bem como uma tomada de consciência por parte do infrator, pacifica as relações sociais sem nunca tocar nas raízes do problema (SILVA, 2011, 139).

Nesse sentido, a judicialização dos conflitos deve ser evitada, sem necessariamente perder a essência da JR que é dos conflitos serem resolvidos na própria comunidade, e isso pode ser feito na escola, sem que primeiro o conflito vire caso de polícia.

Desta forma, urge a necessidade de discussão dos espaços e os atores na aplicação de procedimentos restaurativos referentes aos socioeducandos como forma de dialogar a teoria e a prática.

Outra coisa ficou evidente: a JR é um tema que vem provocando inquietações. No campo jurídico, isso se dá principalmente por conta dos conflitos entre legalidade, viabilidade e possibilidade de formulação de um modelo alternativo de lidar com conflitos. Contudo, em todas as áreas das Ciências Humanas, a violência é a temática principal e a JR aparece como uma panaceia a esses males do mundo moderno, intensificado por um modo de produção que reproduz cada vez mais exclusão e a violência é uma das consequências. Para Therborn (2010, p. 54), “o estiramento da distância social entre os mais pobres e os mais ricos diminui a coesão social, o que, por sua vez, gera mais problemas – tais como crime e violência”, e complementa: “Para se ter uma experiência do poder pleno das desigualdades, deve-se olhar a violência e o medo de muitas cidades sul-africanas e latino-americanas”.

No que se refere ao tema do adolescente em conflito com a lei, Spósito (2009) realizou uma recuperação analítica da produção sobre os jovens e a juventude no Brasil entre os anos de 1999 a 2006 e elencou algumas temáticas recorrentes nas pesquisas dos discentes das pós-graduações, entre elas o que remete aos adolescentes em processo de exclusão social que aparece nas áreas investigadas, quais sejam, Educação, Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e Serviço Social, contudo, esta última é a área com maior frequência de pesquisas, principalmente porque o trabalho na socioeducação é um campo historicamente da área da assistência social, responsável pela execução das medidas socioeducativas no Poder Executivo. Sendo esta temática de grande importância para trazer à tona a escolarização e profissionalização ofertada para os socioeducandos.

Assim, depreende-se a partir do levantamento das teses e dissertações a ausência do debate sobre a temática escolarização e profissionalização como uma possibilidade de ação da JR. Percebe-se ainda que em grande parte das obras analisadas, a JR está imbricada com a violência e como possibilidade de co-responsabilização dos partícipes

das práticas restaurativas em proporcionar uma “transformação” na vida de pessoas atingidas pela violência que assola a sociedade capitalista, sem vislumbrarem neste próprio modo de produção como o propulsor desta violência devido a concentração de renda, pois questões como desemprego, falta de acesso à educação, exploração econômica, entre outras, não são levadas em consideração, isto é, os conflitos estruturais permanecem.

Com vista à compressão da relação entre a JR no contexto mundial e no brasileiro, buscou-se analisar como ela se apresenta no sistema de justiça, a qual traz o discurso de construção de um novo paradigma de justiça e como isso pode se materializar em sua essência.

3.3 A Justiça Restaurativa no mundo: *o canto da sereia*⁵⁹?

E o luar sorrindo
Então se encanta
Com as doces melodias
Os madrigais vão despertar
Ela mora no mar
Ela brinca na areia
No balanço das ondas
A paz, ela semeia
(Lenda das Sereias, Gonzaguinha e Nego)

A palavra Restaurativa vem de restaurar, onde Re significa “de novo” e *staurare* “estabelecer, colocar nos lugares” e do grego *staurós* “estaca, bastão”. No dicionário da língua portuguesa restaurar significa “voltar a possuir algo que foi perdido; recuperar; colocar em melhor estado; fazer reparos; reparar; possuir um novo início; começar mais uma vez; recomeçar; voltar a possuir brilho, voltar a transmitir força a alguém ou a si” (AURÉLIO, 2017⁶⁰).

Assim, sem querer conceituar, até porque concorda-se com Rosenblatt (2014b) quando afirma que não há uma “teoria restaurativa”, etimologicamente a Justiça Restaurativa teria o sentido de colocar em seu lugar o que é correto, de direito, restabelecer o que foi perdido por meio de reparos, para possuir um novo início. É um belo significado para lidar com quem sofreu algum dano ou injustiça. Contudo, é

⁵⁹ Conta a mitologia grega que em seu regresso de Tróia ao seu Reino Ítaca, Ulisses enfrenta diversas provações. Uma delas foi a passagem pela costa da Ilha das Sereias. Aqui, as sereias eram ninfas marinhas que tinham o poder de enfeitiçar com o seu canto, todos que as ouvissem de modo que os infelizes marinheiros sentiam-se irresistivelmente impelidos a se atirarem ao mar, onde encontravam a morte.

⁶⁰ Disponível em <https://dicionariodoaurelio.com/restaurar>. Acesso em 10 fev 2017.

necessário fazer as seguintes reflexões apontadas por ROSENBLATT (2014b, p. 3):

Um dos problemas da justiça restaurativa não é somente a ausência de um conceito pronto e acabado, quer dizer, de uma ‘frase conceitual’ com a qual todos (ou a maioria) concorde. Leituras mais aprofundadas sobre justiça restaurativa revelam, outrossim, uma grande indecisão teórica acerca da sua própria natureza: seria ela um processo, uma filosofia, um movimento, um estilo de vida? Seja o que ela for, estaria ela voltada à ocorrência de um crime (e independente da espécie de crime?) ou, muito, além disso, a quaisquer situações (problemas ou não) do cotidiano?

Como se pode observar, há grandes imprecisões teórico-filosóficas sobre a JR. Sabe-se, contudo, que sua utilização de sistema de justiça foi adotada como uma ‘nova’ forma lidar com um crime em contraposição aos valores utilizados na justiça tradicional.

A base e os princípios da JR não são novos. Há registros de práticas restaurativas que constituíam formas de organização e estrutura social de alguns povos anteriores à era cristã. Apesar do modelo de JR que ganhou notoriedade no mundo todo ter sido copiado do modelo anglo-saxão, foram nas sociedades comunais pré-estatais europeias e nas coletividades nativas, no qual o regulamento social priorizava ainda os interesses coletivos em vez dos individuais, mesmo coexistindo com formas punitivas, que a tendência de procurar estratégias de conter a desestabilização do grupo social foi desenvolvida.

Por exemplo, o código de Hammurabi⁶¹ (1700 a.C.) e de Lipit-Ishtar (1875 a.C.) prescreviam medidas de restituição para os crimes contra os bens. O código sumeriano (2050 a.C.) e o de Eshunna (1700a.C.) previam a restituição nos casos de crimes de violência. Elas podem ser observadas também entre os povos colonizados da África, da Nova Zelândia, da Áustria, da América do Norte e do Sul, bem como entre as sociedades pré-estatais da Europa (JACCOUD, 2005, p. 164).

Engels na obra “A origem da família, da propriedade privada e do Estado” (2012) revela que as comunidades gentílicas, de organização social simples, formadas por grupamentos sociais espontâneos, tinham a capacidade de dirimir todos os conflitos que ali surgiam, mesmo que os conflitos exteriores fossem resolvidos pelo aniquilamento da

⁶¹ Uma das primeiras leis escritas que se tem conhecimento. Data de 1700 a. C. e tinha como principal princípio a Lei de Talião, no qual “a pena não seria uma vingança desmedida, mas proporcional à ofensa cometida pelo criminoso”, por isso o “olho por olho, dente por dente”. Baseado na violência e crueldade contra os autores de crimes, impunha a estes, além dos castigos corporais, a obrigação de indenizar as vítimas. Estabelecia ainda que a família da vítima e a comunidade seriam responsáveis por ajudá-la caso o autor do crime fugisse ou não fosse identificado (CARAVELAS, 2009).

tribo, mas nunca sua escravização, uma vez que afirmou ele:

A grandeza dos gens – e também sua limitação – é que nele não cabiam a dominação e a servidão. Internamente não existem diferenças, ainda, entre direitos e deveres; para o índio, não existe o problema de saber se é um direito ou dever tomar parte nos assuntos de interesse social, executar uma vingança de sangue ou aceitar uma compensação; tal problema lhe pareceria tão absurdo quanto a questão de saber se comer, dormir ou casar é um dever ou direito. Nem podia haver, na gens ou na tribo, divisão em diferentes classes sociais. E isso nos leva ao exame da base econômica da ordem das coisas (ENGELS, 2012, p. 202).

E Engels (2012, p. 203) complementou que foi com o advento da primeira grande divisão social do trabalho, pelo desenvolvimento dos ramos de produção, que passou a ser conveniente conseguir mais força de trabalho e isso ocorreu pela escravização. “Da primeira grande divisão social, nasceu a primeira grande divisão da sociedade em duas classes: senhores e escravos, exploradores e explorados”. Nessa divisão, o Estado passou a monopolizar a justiça e a se preocupar em punir quem transgrediu a lei, deixando os transgredidos em segundo plano.

O Estado passa a ser o ente de força pública, política e jurídica e nasceu para conter os antagonismos de classes, tornando-se, conforme Engels, no Estado da classe mais poderosa, da “classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida” (2012, p. 216). O Estado, por meio da aplicação do direito, da lei e da força passa a julgar os conflitos sociais. Ou seja, os conflitos que antes eram resolvidos na própria comunidade, passaram a ser resolvidos por um ente estatal.

De acordo Gramsci (2007, p. 28), para o Estado criar certo tipo de civilização e cidadão, a tendência é fazer desaparecer certos costumes e difundir outros, sendo o direito, a escola e outras instituições responsáveis por isso. Daí, segundo o autor, o Estado passa a ser o “educador” dessa nova sociedade:

O Estado, também neste campo, é um instrumento de “racionalização” [...]; atua segundo um plano, pressiona, incita, solicita e “pune”, já que, criadas as condições nas quais um determinado modo de vida é “possível”, a ação ou omissão criminosa” devem receber uma sanção punitiva, de alcance moral, e não apenas um juízo de periculosidade genérica. O direito é o aspecto repressivo e negativo de toda a atividade positiva de educação cívica pelo Estado (GRAMSCI, 2000, p. 28).

Nesse sentido, além do Estado repreender e punir quem realiza uma atividade

contrária à lei, isso deve ocorrer com a intervenção da opinião pública. É o que observa-se hoje, por exemplo, nos casos em que a sociedade civil, e não o juiz, é quem determina a sentença de uma pessoa que cometeu um crime contra a vida por meio do júri popular, ou quando a mídia e os meios de comunicação realizam um julgamento de um caso de repercussão social. Daí também perpassa o papel de “educador” do Estado a serviço do capital.

Para Poulantzas (1986, p. 222), como já observado na seção anterior, a “força” do Estado capitalista é sinônimo de “repressão física organizada”, que assume um caráter propriamente político em instituições como o exército, a polícia, o sistema penitenciário, poder judiciário e sua “legitimidade passa a participar da legitimidade do Estado: apresenta-se como uma ‘violência constitucionalizada’ e é submetida à regulamentação normativa do Estado de direito”. Nessa regulação normativa, o Estado que é o garantidor de direitos, é também o aplicador das leis.

A aplicação da lei pelo Poder Judiciário ainda hoje possui o mesmo sentido do que Hobbes defendeu em *Leviatã*, quando no capítulo que trata “Da nutrição e procriação de um Estado”, definiu a justiça como a distribuição a cada um do que é seu. Daí a denominação de justiça distributiva⁶² e retributiva⁶³ que se vê até hoje.

De acordo com Freitas (2012, p. 36) “até Montesquieu as leis tinham dimensões essencialmente divinas, a partir dele, a tradicional submissão da política à teologia é rompida e se insere o conceito de lei no campo propriamente teórico”. É a lei que diz o que é permitido e o que é proibido em uma sociedade, ou seja, é a lei que ordena o comportamento social.

Max Weber (2004), em sua obra “Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva” faz uma extensa análise em busca da compreensão de uma sociologia do Direito, a partir da categoria dominação, o autor caracteriza a estrutura e o funcionamento do moderno Estado burguês, tomando a burocracia como a materialidade abstrata dominadora utilizada pelo aparelho estatal para exercer poder sobre os sujeitos que constituem a sociedade, garantindo-lhes direitos a serem implementados por meio de um corpo de funcionários, bem como deveres para com o Estado, por intermédio de leis e regulamentos. Trata-se, enfim, segundo o autor, de uma dominação baseada no direito

⁶² Baseada no modelo hobbesiano que se caracteriza pela justiça de um árbitro que vai decidir o que é justo ou injusto, centrada no tratamento do infrator com a compreensão que as penas não devem ser consideradas “castigo”, mas condição para a “devolução da liberdade”.

⁶³ Modelo tradicional de justiça que tem características coercitivas e punitivas, baseadas no pronunciamento de sanções que vão desde o pagamento de multa até a privação da liberdade.

público, tomando o funcionalismo estatal como imprescindível elemento para a operacionalização dos interesses do Estado.

Para Poulantzas (1980, p. 86), é justamente o

Estado de direito, o Estado da lei por excelência que detém, ao contrário dos estados pré-capitalistas, o monopólio da violência e do terror supremo, *o monopólio da guerra*. A lei é parte integrante da ordem repressiva e da organização da violência exercida por todo Estado. O Estado edita a regra, pronuncia a lei, e por aí instaura um primeiro campo de injunções, de interditos, de censura, assim criando o terreno para a aplicação e o objeto da violência.

Isto é, ninguém pode se escusar de cumprir a lei, alegando que não a conhece, porque caso contrário, a ordem repressiva do Estado se manifestará legitimamente, pois a lei é o “código da violência pública organizada”.

Nesse contexto, há pelo menos seis séculos se observa esse modelo de distribuição do que é justo ou injusto ser arbitrada por quem tem um Poder de Estado, ou seja, aquele agente público que por força de lei tem o poder de dizer àquele que não cumpriu a lei, qual a pena mais condizente com a infração, isto é, o magistrado. Daí o questionamento da JR, pois o sentido de justiça tradicional é o de penalizar proporcionalmente à infração o infrator, sem mediar com a vítima o que ela deseja o que faria a ela se sentir justificada.

Em contraposição a essa violência legitimada pelo Estado, a JR se fortaleceu pelo pensamento da criminologia crítica⁶⁴, que segundo Rosenblatt (2014, p. 73), está “conceitualmente atrelada a uma insatisfação crescente com o sistema tradicional de justiça criminal e recomenda um sistema dialogal de abordagem dos conflitos, o qual se contrapõe à utilização da prisão como principal resposta ao crime”, deste modo, os ideais restaurativos ganharam força em vários lugares do mundo tanto em casos de natureza processual-penal quanto em outras demandas conflituosas, principalmente depois que o Canadá, na década de 1970, implantou a JR em programas de reconciliação entre vítima e ofensor, sendo “um dos temas mais discutidos da criminologia contemporânea” (op. cit, p. 74) e em 1976 na área acadêmica com o trabalho inicial de Christie, que depois ganharia força com a corrente de abolicionistas penais.

⁶⁴ Por “criminologia crítica” passaram a ser conhecidas “várias posições distintas, que iam desde o interacionismo até o materialismo, e que se assemelhavam mais naquilo que criticavam do que naquilo que propunham.” (ANITUA, 2008, p. 657, apud ACHUTTI, 2014).

Nils Christie estabeleceu importante posicionamento crítico em relação ao sistema penal em conferência ministrada na inauguração do Centro de Criminologia da Universidade de Sheffield, na Inglaterra. Publicada no ano seguinte sob o título *Conflitos como Propriedade* (Christie, 1977), tornou-se referência acadêmica internacional, [...] focados na busca de um novo modelo de justiça criminal que pudesse se preocupar menos com os prejuízos estatais decorrentes de um delito e se voltar de forma mais efetiva às pessoas envolvidas no conflito e aos danos a elas causados. O nome desse novo modelo de justiça criminal viria a se consolidar como *Justiça Restaurativa* (ACHUTTI, 2012, p. 287).

Desde então a JR foi sendo assunto dos meios acadêmicos da área da justiça criminal, ou seja, o lugar dela estava situado em conflitos que envolviam crime. No entanto, ela também foi introduzida em assuntos não penais, como é o caso da aplicação da JR na Fasepa, uma vez que sua aplicação nesta instituição é pra resolver conflitos decorrentes do ato infracional sem envolver necessariamente a vítima, mas, principalmente, para tratar de assuntos comportamentais e relacionais.

Para Zehr (2012), a JR é um processo para envolver, tanto quanto possível, todos aqueles que têm interesse em “determinada ofensa, num processo que coletivamente identifica e trata danos, necessidades e obrigações decorrentes da ofensa, a fim de promover o restabelecimento das pessoas” (2012, p. 49). Nesse caso, de acordo com o relatório do Núcleo de Práticas Restaurativas da Fasepa, a JR é utilizada entre o socioeducando e seus familiares, monitores, técnicos e também com os socioeducandos entre si.

A proposta de aplicação da JR no âmbito do sistema de justiça seria uma contrapartida ao sistema de justiça criminal ou penal tradicional que centram nos ofensores e na aplicação do castigo a resolução de conflitos, na qual o ofensor deve receber uma punição do Estado e da sociedade pelo mal causado à vítima para a reparação do dano causado a esta e a todos que foram afetados secundariamente, isto é, a JR traz uma inversão de prioridades e valores. Nesse caso, a prioridade não seria como punir o infrator com uma medida de internação ou prestação de serviço à comunidade, por exemplo, mas como a vítima se sente contemplada com a justiça e como o infrator pode se sentir responsável por isso e restaurar de alguma forma o dano causado. A justiça é concebida como um valor, e não como uma ação somente.

A JR mudaria o foco da ação danosa entre vítima e ofensor, pois segundo Zehr

(2008, p. 260), a teoria retributiva⁶⁵ crê que a punição à violação da lei deve ser por meio da culpa, da dor, para que o ofensor receba o “castigo” proporcional ao crime, na qual a justiça deve vencer, cujo o estabelecimento da culpa legal é o fundamento do processo penal e, depois de declarado culpado, nem mesmo o cumprimento da pena tirará do ofensor o estigma de criminoso (no caso do adolescente, que comete ato infracional, o estigma de infrator). Tal estigma reduzirá suas futuras possibilidades de engajamento social, como a escolarização ou emprego (BESSA, 2008).

O cerne do paradigma restaurativo é a “troca” das prioridades do sistema punitivo, assim apresenta como base saber “Que lei foi violada? Quem fez isso? O que ele merece?” sob outra perspectiva, sob um outro olhar, não mais centrado somente na punição, mas em saber: “Quem sofreu o dano? Quais são suas necessidades? Quem tem obrigação de supri-las? Quais as causas? Quem tem interesse na situação? Qual o processo apropriado para envolver os interessados no esforço de tratar das causas e corrigir a situação?” (ZEHR, 2008, p. 259), isto é, sair da abordagem adversarial para um processo inclusivo e colaborativo.

Quando fala-se de “troca” da prioridade do sistema punitivo para o restaurativo, está se confrontando com o próprio modelo de Estado a que pertence esses jovens, essa comunidade e o sistema de justiça, isto é, uma sociedade que historicamente pune, encarcera, exclui as pessoas por pertencerem à classe trabalhadora e que tem a pobreza como fundante e suporte para a sobrevivência desse sistema, conforme expõe Marx (2008, p.748):

quanto maior a potência de acumular riqueza, maior a magnitude do exército industrial de reserva. E quanto maior esse exército industrial de reserva em relação ao exército ativo, tanto maior a massa da superpopulação. E quanto maior essa camada de lázaros da classe trabalhadora, tanto maior o pauperismo” (MARX, 2008, p. 748).

Ou seja, está se falando de um sistema que tem na concentração de capital e na acumulação de riqueza de um lado e no empobrecimento, de outro, sua maior marca e o sistema de justiça atua a serviço deste Estado como regulador.

Nicos Poulantzas (1980, p. 33) afirmou que o Estado tem um papel essencial nas “relações de produção e na delimitação-reprodução das classes sociais, porque não se

⁶⁵Modelo tradicional de justiça que tem características coercitivas e punitivas, baseadas no pronunciamento de sanções que vão desde o pagamento de multa até a privação da liberdade.

limita ao exercício da repressão física organizada. O Estado também tem um papel específico na organização das relações ideológicas e da ideologia⁶⁶ dominante” e o direito tem importância fundamental na sociedade de classes, já que é ele que legitima as relações de produção na sociedade capitalista, tendo a ideologia como função “organizar um *consenso* de certas classes e parcelas dominadas em relação ao poder público. A ideologia dominante consiste essencialmente num poder essencial da classe dominante” (idem).

Assim, a princípio, a JR é utilizada quando há algum conflito ou o cometimento de crime ou infração e emerge como uma alternativa diante do crescimento do clima de violência, insegurança, incredulidade no sistema de justiça, principalmente nos países onde as mazelas sociais são decorrentes de um grande antagonismo econômico, como é o caso do Brasil, e vem sendo implantada, dentro do Poder Judiciário, principalmente nas Varas dos Juizados da Infância e Juventude – responsável por julgar os processos cometidos por adolescentes em casos que tratam de ato infracional – desde 2005.

Nesse ano houve a implantação de um projeto piloto denominado “Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro”, para aplicação da JR nos tribunais de justiça nas Varas da Infância e Juventude, nos Estados do Rio Grande do Sul, São Paulo e no Distrito Federal, sendo que o Estado de São Paulo, inclusive, criou um projeto de aplicação da JR nas escolas, por recomendações das Nações Unidas resultante da parceria entre Secretaria de Reforma do Judiciário, do Ministério da Justiça e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD.

O Juiz de Direito de Caxias do Sul/RS, Leoberto Brancher, grande incentivador da aplicação da JR no sistema de justiça brasileiro, explicou o projeto piloto e como se deu o processo:

Com subsídios do Governo Federal (Secretaria de Reforma do Judiciário, do Ministério de Justiça e Secretaria Nacional de Direitos Humanos) e de agências das Nações Unidas (PNUD e Unesco, esta com recursos do Programa Criança Esperança, da Rede Globo), surgiu o Projeto Justiça para o Século 21, com o objetivo de difundir a aplicação dos princípios e práticas da Justiça Restaurativa na pacificação de conflitos e violências envolvendo crianças, adolescentes e seu entorno familiar e comunitário (BRANCHER, 2012, p. 7).

⁶⁶ De acordo com Poulatzas (1986, p. 189), Marx concebeu ideologia com a seguinte relação: “sujeito-real-alienação”, onde o sujeito é “desapossado de sua essência concreta ‘real’ (...) e a ideologia constitui uma projeção, em um mundo imaginário (...). a ideologia, decalcada sobre o esquema da abstração-alienação, identifica-se como uma falsa consciência”.

Além do sistema de justiça, a JR foi ampliada para outros contextos institucionais como escolas, abrigos e organizações não governamentais, num movimento que Brancher (2012) denominou de “encharcamento de capacitações” dirigidas à rede que trabalhava com crianças e adolescentes na capital gaúcha, que, segundo ele, foram entre 2005 a 2011, em torno de 11.793 pessoas capacitadas pela Escola Superior de Magistratura do Rio Grande do Sul e dos 380 casos atendidos entre 2005 e 2007, sendo que 90% das vítimas e ofensores saíram satisfeitos com a experiência após participarem de procedimentos restaurativos. O que deu margem para a ampla divulgação da JR no sistema de justiça em todo o Brasil.

A JR configura-se como um paradigma de justiça e uma metodologia de resolução de conflitos, onde os casos selecionados em que o ofensor assume o ato delituoso são encaminhados para as pessoas que foram capacitadas na técnica, geralmente profissionais dos setores multidisciplinares dos tribunais de justiça ou das instituições acolhedoras dos socioeducandos, que são compostos por psicólogos, assistentes sociais e pedagogos.

A partir da seleção do caso, os encaminhamentos são tomados e quando há a concordância voluntária dos participantes convidados (o que é chamado de comunidade, isto é, pessoas indicadas pela vítima, pelo ofensor e pela própria rede de atendimento do serviço social), todos se reúnem em um ambiente previamente preparado para discutir o caso e proposição de acordos que visem principalmente reparar o dano causado à vítima e ações voltadas para o autor do ato delituoso de modo que ele seja reinserido na comunidade a qual pertence. Vale ressaltar que esse procedimento não suspende necessariamente os atos processuais, mas pode ser levado em consideração, a critério do juiz, no setenciamento. O que para Rosenblatt (2017) pode ser um risco de uma JR incrementalista (ao invés de abolicionista), pois segundo a autora, corre-se o risco de responder duas vezes pela mesma coisa

Passamos tanto tempo argumentando que a JR não é um processo fácil. É um processo que mexe com as emoções das pessoas, prega uma responsabilidade ativa (e proativa) por parte do infrator (e não apenas passiva, de aceitação da punição), etc. E aí então vamos adicioná-la encima do que já existe? Ao invés de apenas responder ao processo convencional de responsabilização por ato infracional, comparecer às audiências, ouvir sermão de juiz, cumprir uma medida socioeducativa, o adolescente, ainda por cima, terá de participar de um processo restaurativo e, pior, cumprir itens dum acordo restaurativo? (ROBENBLATT, 2017).

Esse acordos são resultados desse processo, conforme se exemplificará no subitem seguinte, que tem seus resultados avaliados em encontros posteriores. É neste instrumento que normalmente podem sair responsabilizações como a de acompanhar o jovem que infringiu a lei no processo de escolarização e incluí-lo no mercado de trabalho⁶⁷ por meio da profissionalização, ou do desenvolvimento da empregabilidade⁶⁸, que vai bem ao encontro do que determina o ECA e a Lei do SINASE com a prevalência do conteúdo educativo sobre os sancionatórios e de inclusão no mundo do trabalho⁶⁹ como a possibilidade de (re)inserção social ou impeditiva de novas práticas infratoras.

Contudo, há de se ressaltar uma gama de atuações e modelos que se dizem restaurativos, conforme explica Rosenblatt (2014, p. 73)

Hoje, iniciativas pelo rótulo de “justiça restaurativa” estão florescendo por todo o mundo, seja para tratar de questões penais e disputas de natureza não penal (por exemplo, *bullying* nas escolas), seja para os casos de violência interpessoal e de vitimização em massa (por exemplo, casos de genocídio em sociedades de transição) e para responder a delitos praticados por adultos e adolescentes, cobrindo uma gama de práticas diferentes, prestadas pelos órgãos da justiça criminal e por organizações do terceiro setor, promovidas por movimentos de proteção a vítimas, bem como por agências de atendimento ao infrator.

A JR apareceu, em âmbito do sistema de justiça, nos juizados da infância e adolescência quando em 1974 dois jovens de Elmira, Ontário, no Canadá, acusados de vandalismo contra 22 propriedades, participaram de encontros presenciais com suas vítimas a fim de chegar a um acordo de indenização. Os dois rapazes visitaram as vítimas e foi negociado o ressarcimento e dentro de alguns meses a dívida tinha sido paga (ZEHR, 2008, p. 149).

Após esse acordo decorrente dos encontros entre as vítimas e os ofensores, foi

⁶⁷ Esfera que circunscreve as práticas sociais pelas quais a força de trabalho, sob determinadas normas e leis, é comprada e vendida. Este mercado é constituído por proprietários de forças de trabalho (trabalhadores) e os interessados em adquiri-la (empregadores, capitalistas) mediados ou não por instituições do Estado. Da correlação de forças dessas classes, da mediação estatal e das condições econômicas presentes, se estabelece o mercado de trabalho (FIDALGO E MACHADO, 2000, p. 203).

⁶⁸ Para FORRESTER (1997, p. 118, apud, FRIGOTTO, 2011, p. 45), a empregabilidade “trata-se para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso, dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho”, em outras palavras, é o que FONTES (2016, p. 15) denominada “arte de se virar sozinho”, isto é, sem contrato ou leis trabalhistas, só para garantir a sobrevivência.

⁶⁹ Realização e efetivação desta atividade por meio das suas mais diversas formas, incluindo todo o fenômeno articulado como a legislação do trabalho; as formas alternativas de trabalho, que correm por fora das relações assalariadas; o trabalho desregulamentado; o trabalho precário; os investimentos do capital; a formação dos trabalhadores; a tecnologia presente; o nível de desemprego, entre outros (FIDALDO E MACHADO, 2000, p. 219).

proposto ao juiz que realizasse outros encontros destes. O juiz acatou a ideia e em sentença determinou encontros entre vítima e ofensor para se chegar a uma negociação de indenização, que não era necessariamente financeira, em inglês recebe a denominação de VORP. Assim nasceu o Movimento de Reconciliação entre Vítimas e Ofensores no Canadá que ganhou proporções internacionais. Depois disso o continente europeu também passou a implantar modelos parecidos como a Inglaterra, Bélgica, França, Finlândia, Holanda e Espanha.

O modelo de reconciliação entre vítima e ofensor (VORP) necessita de alguns elementos básicos: o autor do ato danoso necessita assumir a autoria, deve-se levar em consideração o fato, os sentimentos e os acordos com o apoio de facilitadores externos, ou seja, a comunidade que foi atingida pelo crime e/ou ação danosa. Parte-se do princípio que uma violência não atinge só a vítima, mas os familiares e toda a comunidade dela. O objetivo principal dos encontros é que o ofensor saiba dos efeitos da ação dele na vida da vítima, dos pais e outros familiares e das demais pessoas que foram afetadas indiretamente pela violência, isto é, vítimas secundárias.

Assim como o modelo VORP é uma das muitas formas de aplicação de JR, há também inúmeros debates em torno da aplicação da JR em casos não criminais, como em conflitos de escola, vizinhança, etc.

Há teóricos que defendem que a JR deve lidar apenas com as consequências de um crime, sob o risco de “se tornar vazia de significado” (VANFRAECHEM e WALGRAVE, 2009, apud ROSENBLATT, 2014b, p. 5) e outros consideram que a JR “não é simplesmente uma maneira de reformar o sistema criminal, é uma maneira de transformar todo o sistema legal, a nossa vida familiar, a nossa conduta no local de trabalho, a nossa prática na política” (BRAITHWAITE, 2003, apud, ROSENBLATT, 2014b, p. 5).

A principal diferença da JR ao modelo de justiça tradicional é que, a partir dos encontros, em vez de apenas punir o autor do fato com uma pena de prisão, na qual este não possui noção dos danos que o crime causou à vítima, este autor passe a se responsabilizar pelo que fez e saber como a ação dele atingiu a vida da vítima e de outras pessoas, a exemplo, quando há um assalto em determinado local, além dos sentimentos de medo e pânico que pode ocasionar à pessoa assaltada, a qual precisa mudar sua rotina, deixar de passar em determinado local, pois teme que aquilo volte a acontecer, os pais dela também são afetados porque necessitam agora mudar também de rotina para apoiar a vítima, como ter que levar e buscar a pessoa que sofreu diretamente a violência, ao

mesmo tempo sofre com situação da vítima e também passam a temer que a situação de violência possa atingir novamente tanto a vítima quanto eles mesmos, além de essa ação atingir as próprias pessoas próximas ao local do crime, que precisam mudar sua rotina de vida pelo medo de serem as próximas vítimas, ou seja, passam a serem vítimas secundárias.

Há vários modelos de tipo de resolução de conflitos que possuem a lógica dos encontros entre ofensor e vítima, inclusive para assuntos que não necessariamente sejam judiciais, pois há a aplicação dessas técnicas para resolver conflitos na comunidade, na escola, familiares.

Com a evolução da prática, outras configurações foram sendo implementadas com o intuito de melhorar os casos judiciais. É o caso das Conferências de Grupos Familiares (CGF), na Nova Zelândia, onde as varas da Infância e Adolescência não estavam dando resultados satisfatórios e os povos Maoris⁷⁰ começaram a questionar que o modelo de justiça tradicional violava suas tradições e não resolvia os problemas, além de deixar a família e a comunidade fora do processo, depois esse modelo se estendeu para a Austrália a partir da década de 1980 (ZEHR, 2008).

Na Nova Zelândia a sociedade Maori se reúne para resolução de conflitos dentro da família ou comunidade. Em 1985, foi aprovado o Estatuto das Crianças, Jovens e suas Famílias, com responsabilidade primária à família a tomada de decisão através de reunião de grupo familiar, usando-as também no sistema de justiça. A polícia utiliza-se de advertência informal, organiza plano de encaminhamento alternativo, indica para RGF⁷¹ ou apresenta acusação no Tribunal de Jovens. As reuniões com familiares são organizadas por coordenadores da justiça juvenil, com participação: de jovens infratores, vítimas, famílias, partidários, polícia, facilitador e pode haver advogado, assistente social ou outro profissional. Inicia-se com as apresentações e discussão sobre o que aconteceu, após é formulado plano e acordo. Estudos afirmam resultados restaurativos. Os objetivos são: reparar o dano, responsabilizar os jovens por sua infração, envolver os jovens, famílias e vítimas nas decisões, e desviar os jovens do tribunal e da custódia (MAXWELL, 2005).

No ano de 1989 foi adotado o sistema de Conferências de Grupos Familiares

⁷⁰Os Maoris são o povo indígena da Nova Zelândia, eles são Polinésios e compreendem cerca de 14 por cento da população do País. Maoritanga é o idioma nativo, que está relacionado ao Taitiano e o Havaiano. Acredita-se que os Maoris migraram da Polinésia em canoas por volta do século 9 ao século 13 d.C. A atual população Maori é de cerca de 600 mil, e os Maoris vivem em todas as partes da Nova Zelândia, mas predominantemente na Ilha do Norte, onde o clima é mais quente (<http://www.estudenovazelandia.com.br/cultura/o-povo-maori-nativos-da-nova-zelandia/>).

⁷¹ Reunião de Grupos Familiares.

(CGF) ou Reunião de Grupos Familiares (RGF) para os casos que envolvessem jovens, exceto os muito violentos como os crimes contra a vida, como a tentativa de homicídio. “A responsabilidade primária pelas decisões sobre o que seria feito foi estendida às famílias, que receberiam apoio em seu papel de prestações de serviços e outras formas apropriadas de assistência” (MAXWELL, 2005, p. 280). Os resultados foram considerados positivos, porque além daquela comunidade passar a se envolver e buscar soluções para ambos os lados, o sistema de justiça desinchou por conta da diminuição da judicialização e reincidência de fatos. Como resultado, os processos nessas varas “diminuíram 80%. O juiz neozelandês Fred McElrea diz que esta foi a primeira abordagem realmente restaurativa a ser institucionalizada dentro de uma estrutura jurídica ocidental” (ZEHR, 2008, p. 245).

Contudo, vale ressaltar que a comunidade neozelandesa não assumiu isso sozinha sem o apoio ou retaguarda do Estado. A polícia na Nova Zelândia possui quatro tipos de possibilidades quando prende um jovem infrator antes dele ser encaminhado ao sistema de justiça formal: 1. Advertência informal, 2. Advertência escrita, 3. Organizar um plano de encaminhamento alternativo e 4. Fazer uma indicação direta para um RGF. Se nenhuma solução dessas for possível, apresentam a acusação no Tribunal de Jovens, onde o próprio juiz indicará para um RGF quando as questões não forem negadas ou provadas antes da decisão sobre os resultados (ZEHR, 2008).

A principal diferença entre o modelo VORP e as RFG é que nesta, os familiares do ofensor e da vítima estão presentes, assim como outras pessoas da comunidade que podem se responsabilizar pelas decisões acordadas, o que, impediria a chamada “vergonha reintegradora”, que consiste em uma forma de controle social que no sistema de justiça tradicional passa a ser parte do processo estigmatizante, onde a mensagem a ser enviada pela punição é de que “não apenas o comportamento é mau, mas que a pessoa é má” (ZEHR, 2008, p. 247).

Como se propõe a alteração de paradigma importa redefinir a noção de comportamento criminal. O ponto de partida para o novo é a *inversão do objeto*. Assim, o objeto da justiça restaurativa (e do saber que se pretende construir ao seu redor) não é o crime em si, considerado como fato bruto, nem a reação social, nem a pessoa do delinquente, que são os focos tradicionais da intervenção penal. A justiça restaurativa enfoca as *consequências do crime* e as relações sociais afetadas pela conduta (SICA, p. 2006, p. 28).

Nesse caso, a JR deve tratar da relação entre transgressão de regras estabelecidas

que configura um desafio para a condição humana e para o ofício do agente público investido de poder “educacional”. “Transgressão não somente como consequência de uma educação negada ou falida, mas também como manifestação de necessidades, como exclamação do querer outra situação, outro mundo, outra justiça” (BOONEN, 2011, p. 14). No entanto, conforme se viu na seção anterior, os problemas não se depositam somente em um modelo de educação, mas esta é consequência do modo de produção, que tem como condição de existência a exploração da força de trabalho.

Como resposta à transgressão das pessoas que cometeram algum tipo de crime, a sociedade acaba delegando aos profissionais da área social e, muitas vezes, das escolas, a responsabilidade pela “recuperação” ou “restauração” dos jovens que conflitaram a lei. No caso da JR nos tribunais de justiça, essa responsabilidade é repassada, a priori, para as equipes técnicas dos juizados formadas por assistentes sociais, psicólogos e pedagogos, quando a JR, na verdade, deveria envolver uma devolução de conflito às partes.

Augusto (2012) critica o fato de vivermos em uma sociedade na qual a palavra “chave” é “par-ti-ci-par” e acaba por manter exatamente a necessidade de um julgamento, de uma sentença, agora produzida de maneira coletiva, democrática, inclusiva e participativa. Diz ele:

Professores, psicólogos, sociólogos, politólogos, assistentes sociais, advogados, enfim, uma constelação de profissionais e autoridades da chamada área de humanidades e afins, vivem de produzir sentenças direcionadas aos seus objetos específicos. Como fazem também os médicos, os psiquiatras, os cientistas de todas as áreas. Da mesma maneira, conservadores e revolucionários se aproximam em suas atividades de pensamento pelo exercício da crítica, sempre prontos a estabelecer uma sentença diante de uma situação, de uma demanda específica, de um fato histórico (AUGUSTO, 2012, p.32).

Nesse caso, há uma profissionalização da aplicação da técnica restaurativa, principalmente pelas Organizações das Nações Unidas – ONU, que vem recomendando aos estados membros a implantação da Justiça Restaurativa, desde 1999 e em 2012, por meio da publicação da Resolução, de nº 2002/12, do Conselho Econômico e Social denominada “Princípios básicos para a utilização de programas da Justiça Restaurativa em Matéria Criminal”. Esses princípios se reportam à Resolução 1999/26, de 28 de julho de 1999, intitulada “Desenvolvimento e Implementação de Medidas de Mediação e Justiça Restaurativa na Justiça Criminal” e a Resolução 2000/14, de 27 de julho de 2000, intitulada “Princípios Básicos para utilização de Programas Restaurativos em Matérias

Criminais”, no qual se requisitou ao Secretário-Geral que buscasse pronunciamentos dos Estados-Membros e organizações intergovernamentais e não governamentais competentes para a implantação dessa prática na justiça criminal.

No Brasil foi a Resolução 125/2010, do Conselho Nacional de Justiça⁷² (CNJ), que previu a introdução de práticas restaurativas no sistema de justiça brasileiro por recomendação da ONU e em 2012, com a instituição do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo Lei nº 12.594/2012, a JR foi também recomendada para o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, dando prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e que, sempre que possível, atendam às vítimas e tenham a participação da comunidade.

O CNJ é uma instituição pública que foi criada pela Secretaria de Reforma do Judiciário⁷³, em 2003, no primeiro governo Lula, por iniciativa do então ministro da Justiça, Márcio Thomaz Bastos, cujo principal objetivo é aperfeiçoar o trabalho do poder judiciário brasileiro, controlando a atuação administrativa e financeira, cuja missão é garantir que a prestação e o acesso à justiça sejam garantidos com moralidade, eficiência e efetividade para toda a sociedade.

Além de fiscalizar, processar e aplicar sanções administrativas a juízes e desembargadores, busca controlar a movimentação processual e outros indicadores pertinentes à atividade jurisdicional de todo o país, o CNJ desenvolve e coordena vários programas e projetos de nível nacional no qual os tribunais de justiça estaduais devem implantar, a exemplo cita-se a conciliação entre as partes em litígio (Conciliar é legal), garantia da efetividade da Lei Maria da Penha, reconhecimento da paternidade de pessoas sem registro (Pai Presente), promoção da ressocialização de presos e egressos do sistema prisional para ingresso no mercado de trabalho (Começar de Novo), e a busca de soluções extrajudiciais de conflitos, entre estes, está a Mediação de Conflitos e a Justiça Restaurativa do Brasil (CNJ, 2003⁷⁴).

Nesse cenário de (in)justiça, lei, crime, (in)disciplina, alguns tribunais de justiça brasileiros veem implantando desde 2005 a Justiça Restaurativa, por recomendação do CNJ e desde 2012 por indicação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo –

⁷² O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) é uma instituição pública que visa aperfeiçoar o trabalho do sistema judiciário brasileiro, principalmente no que diz respeito ao controle e à transparência administrativa e processual.

⁷³ Esta Secretaria, que foi extinta em 2016.

⁷⁴ Disponível em <<http://www.cnj.jus.br/sobre-o-cnj/quem-somos-visitas-e-contatos>>. Acesso em 03 mai 2015.

SINASE⁷⁵, que propõe esse modelo de resolução de conflitos no atendimento à execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes a quem se atribui a prática do ato infracional.

Em agosto de 2014 foi assinado um Protocolo de Cooperação Interinstitucional com 15 instituições⁷⁶ parceiras para a difusão da JR, tendo como principal apoiador o CNJ, que reconhecem a JR e a necessidade de criar alternativas capazes de promover maior resolutividade às intervenções do Sistema de Justiça “no atendimento a situações de crianças e adolescentes em extrema vulnerabilidade social, bem como as pertinentes ao enfrentamento de conflitos. Infrações, violências, drogadição e criminalidade” (AMB, 2014).

Em Novembro de 2015 a JR foi incluída como uma das metas a serem alcançadas pelo judiciário brasileiro para o ano de 2016, juntamente com o julgamento de mais processos. A meta 8 determina aos tribunais de justiça estaduais (TJ’s) “Implementar projeto com equipe capacitada para oferecer práticas de Justiça Restaurativa, implantando ou qualificando pelo menos uma unidade para esse fim, até 31.12.2016” (CNJ, METAS NACIONAIS PARA 2016) e em 31 de maio de 2016 o CNJ instituiu a Resolução 225/2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências” (CNJ, 2016), a qual, além de explicitar que a JR constitui-se como um “conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência”, delinea como a JR deve acontecer e as atribuições dos TJ’s na implementação e implantação de práticas restaurativas, não só em casos que envolvem jovens em conflito com a lei, mas também em processos de violência doméstica e familiar contra a mulher e juizados criminais⁷⁷.

⁷⁵LEI Nº 12.594, DE 18 DE JANEIRO DE 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

⁷⁶ Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB); Secretaria Nacional de Direitos Humanos; Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN); Fórum Nacional de Justiça Juvenil (FONAJUV); entre outras partes signatárias e como testemunhas, representantes do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) E O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

⁷⁷ Criado pela Lei 9.099/1995, os Juizados Especiais Criminais são órgãos da Justiça que julgam infrações penais de menor potencial ofensivo, cuja pena máxima prevista não ultrapasse a 02 (dois) anos, e busca-se, com rapidez e informalidade, a reparação do dano sofrido pela vítima, a transação penal, a suspensão condicional do processo e, em último caso, uma possível condenação.

Daí em diante, um amplo espectro de recomendações, normatizações e resoluções foram regulamentados para a implantação da JR pelo Poder Judiciário e o sistema de justiça, principalmente, e por outras instituições, como escolas, centros comunitários, unidades de atendimento socioeducativo, etc.

Desta forma, observa-se que as políticas brasileiras vão obedecendo a determinações com orientações de organismos internacionais como o PNUD e a ONU e empresas privadas, que regulam não só na educação, mas também as políticas sociais, jurídicas, civis e econômicas.

O CNJ, por meio da Resolução 225/2016, propôs uniformizar os conceitos de JR no âmbito do poder judiciário, “para evitar disparidades de orientação e ação, assegurando uma boa execução da política pública respectiva” (CNJ, 2016), conceituou a JR como um

conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores da violência, e por meio do qual os conflitos que gerem dano, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado (...)

Entre outras recomendações, a Resolução alude à necessidade da participação do ofensor e, “quando houver, da vítima”, além da comunidade da qual ambos fazem parte; o que subentende-se que a concepção do judiciário brasileiro não é aquela que compreende a JR como restrita a casos da justiça criminal, onde necessariamente deve haver vítima, por isso tem se estendido para outras instituições como escolas, corporações, unidades de atendimento socioeducativo, etc.

No caso de jovens cumpridores de medidas socioeducativas, a JR tem tido o reconhecimento e a recomendação tanto do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) quanto da Associação dos Magistrados Brasileiros, que no ano de 2015 lançaram juntos uma campanha nacional chamada “Justiça Restaurativa do Brasil: a paz pede a palavra”. O projeto é alusivo aos 10 anos da “introdução oficial dessa filosofia no país. O trabalho já é adotado em 15 estados” (CNJ e AMB, 2015), apoiado por estas instituições

Objetiva a pacificação de conflitos, a difusão de práticas restaurativas e a diminuição de violência, pois se constitui como um novo modelo no funcionamento e na atuação da justiça tradicional, ampliando a forma como o Poder Judiciário tem tratado a questão dos conflitos e dos crimes, com foco nas pessoas e nos relacionamentos (COSTA e BRANCHER, 2015).

O texto deixa claro que o objetivo do projeto é pacificar conflitos e diminuir a violência por meio da aplicação de uma técnica.

Conforme visto até aqui, o discurso proveniente das instituições que divulgam a JR é da possibilidade de transformação de uma das principais mazelas do mundo moderno, isto é, a violência e, como resultado, a pacificação social. De acordo com dados coletados em agosto de 2013 nos sites dos tribunais de justiça que já implantaram a JR, observa-se grande anseio e esperança em relação à JR, conforme o quadro a seguir:

Quadro 8 - Notícias sobre a Justiça Restaurativa nos sites dos tribunais de justiça estaduais.

DEPOIMENTO	TRIBUNAL DE JUSTIÇA ESTADUAL
“A Justiça Restaurativa é um novo paradigma no trato de conflitos e situações de violência, pois oferece condições para estabelecer um diálogo baseado no respeito, na responsabilidade e na cooperação. Trata-se de uma nova abordagem da forma de lidar com as infrações, que coloca em destaque não apenas o ato infracional, mas as necessidades dos envolvidos e a reparação do dano. [...]e tem como escopo o atendimento dos adolescentes em conflito com a lei, de uma forma pedagógica, sedimentando nos princípios da justiça restaurativa.”	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SANTA CATARINA ⁷⁸
“Trata-se de uma oportunidade dos próprios envolvidos (vítima, ofensor, familiares, comunidade) de expressarem seus sentimentos e pensamentos sobre os fatos e, através do diálogo e entendimento mútuo, tentarem chegar a um acordo do que pode ser feito para que a situação possa ser resolvida. O ACORDO possibilitará a responsabilização sobre os fatos ocorridos e a promoção da harmonia no convívio em comunidade. ”	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE GOIAS ⁷⁹
“Essa concepção inovadora de Justiça, tendência nacional e internacional na instrumentação do Direito, é o tema do I Seminário Piauiense da Justiça Restaurativa, que acontece no próximo dia 06 (sexta-feira), no auditório do Tribunal de Justiça do Estado do Piauí, a partir das 08:00 horas. O seminário é voltado a magistrados, servidores, membros do Ministério Público, Defensores Públicos, advogados e demais aplicadores do Direito interessados em ficar em dia com o que existe de mais atual e dinâmico em técnicas de resoluções de conflitos. O tema também atrai interesses de outras carreiras, a exemplo de Serviço Social e Psicologia.”	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PIAUÍ ⁸⁰
“A Justiça Restaurativa funciona com a participação da vítima, do agressor e de membros da comunidade, com o apoio de uma equipe interdisciplinar, formada por psicólogos e assistentes sociais, que buscam resolver o conflito entre as partes e reparar os traumas causados. “O curso tem tentado minimizar a violência e a criminalidade. A presença da equipe multidisciplinar, formada por	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DA BAHIA ⁸¹ .

⁷⁸<http://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/acoese-projetos/Justi%C3%A7a%20Restaurativa/JRTribunalSCsite.pdf>

⁷⁹<http://www.tjgo.jus.br/index.php/comarcas/jij/jij-de-goiania/projetos-e-acoese/justica-restaurativa>

⁸⁰<http://www.tjpi.jus.br/site/modules/noticias/Noticia.mtw?id=2040>

⁸¹<http://tj-ba.jusbrasil.com.br/noticias/3195063/nucleo-de-justica-restaurativa-promove-curso-para-prevencao-da-violencia>

psicólogos e assistentes sociais, todos voluntários, detecta o conflito antes de ele se tornar potencialmente grave ”, explica a magistrada.”	
“Um meio de prevenir que conflitos entre adolescentes se tornem processos judiciais rendeu às Varas Especiais da Infância e Juventude da capital de São Paulo o reconhecimento do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Em outubro passado, o Projeto Justiça Restaurativa: uma Experiência com Adolescentes em Conflito com a Lei foi classificado em terceiro lugar no I Prêmio CNJ da Infância e Juventude pelo alto nível de resolução de conflitos entre jovens que cometeram algum ato infracional e as vítimas desses atos.”	CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA
“Com as práticas restaurativas é possível que as pessoas envolvidas em um contexto de violência (agressor, vítima, familiares e agentes da sociedade em geral) possam ressignificar essas situações, levando à reflexão e à mudança atitudinal mais ampla no contexto social por meio do diálogo entre os envolvidos e a ajuda de agentes da comunidade. ”	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARÁ

Nos discursos acima localizados, pode-se confirmar que há uma disseminação nos estados brasileiros de uma “tendência nacional e internacional”, conforme anunciou o CNJ ao premiar um projeto de JR do Tribunal de Justiça de São Paulo, para a implantação desse modelo de resolução de conflitos.

É inegável a grande responsabilidade atribuída à JR pelos tribunais, visto que conforme se observou, sugere-se esta técnica como um instrumento de transformação de uma realidade tomada pela “insegurança”, a “falta de respeito”, que tem o “poder” de “transformar” o conflito, a violência, a dor por meio do “diálogo, respeito” entre a vítima, o ofensor e a comunidade, quase como uma “varinha de condão”, um passe de mágica, depositando em um método a responsabilidade para o fim dos problemas e os conflitos sociais, como na manchete do TJ da Bahia que remete bem a isso: “*O curso tem tentado minimizar a violência e a criminalidade. A presença da equipe multidisciplinar, formada por psicólogos e assistentes sociais, todos voluntários, detecta o conflito antes de ele se tornar potencialmente grave*” (TJ BAHIA). Nesse caso, além da JR, as equipes multidisciplinares dos TJ’s e das instituições que aderirem a essa técnica também passam a ter uma enorme responsabilidade.

Há também a assunção pelos representantes dos próprios tribunais que o modelo de justiça adotado não promove o respeito e o diálogo entre as partes, à medida que ressaltam que a JR “oferece condições para estabelecer um diálogo baseado no respeito, na responsabilidade e na cooperação”.

É importante o reconhecimento oficial de que o modelo atual do Sistema de Garantia de Justiça não é satisfatório, e que outro modelo de justiça precisa ser pensado e organizado, pois de acordo com o serviço de Ouvidoria do CNJ, metade dos contatos que

chegam ao Conselho envolve questões de morosidade processual, isso significa dizer que aproximadamente 14 mil consultas anuais só ao CNJ são feitas para reclamar. De acordo com o próprio ouvidor-geral do CNJ, o conselheiro Luiz Cláudio Allemand “há volume considerável de pedidos sobre a atuação de magistrados e o questionamento de decisões judiciais” (AGÊNCIA CNJ DE NOTÍCIAS⁸²).

É notório que o modelo tradicional de justiça que visa à punição não mais está respondendo às demandas da sociedade, por isso, experiências consideradas como exitosas de resolução de conflitos que transcende a letra da lei ganharam força, como é o caso da JR.

É possível perceber também que o sistema de justiça brasileiro, devido às pressões da sociedade, tem vislumbrado a novos instrumentos de “fazer justiça”, até porque, de acordo com Wood (2011, p. 220), hoje se vive em uma “comunidade democrática” que aspira ao reconhecimento de “todo tipo de diferença, de gênero, cultura, sexualidade, que incentive e celebre essas diferenças, mas sem permitir que elas se tornem relação de dominação e opressão”.

A JR traz o discurso de levar o próprio Direito a repensar-se não mais como universal e abstrato, com as mesmas regras aplicáveis a qualquer circunstância, mas como uma possibilidade de reconhecer os usuários de sistema de justiça como um sujeito histórico, social, cultural, econômico. Visto que o modelo atual de justiça é tido “verdadeiro palco de batalhas, cujas armas são os argumentos jurídicos, desenvolvidos numa linguagem hermética e inacessível. Alcançar a vitória significa submeter o opositor às imposições da força coercitiva do monopólio estatal da violência” (BRANCHER, 2008, p. 15).

Como analisado na seção 2, buscou-se demonstrar que a violência sempre fez parte da história da humanidade e o que mudou foram as formas de punição. Deste modo, é possível perceber um grande fascínio de instituições estatais pela implantação da JR como aquela que pode transformar a realidade e o modo de lidar com os conflitos, o que pode se configurar no “canto da sereia”, uma vez que os discursos oficiais não contemplam uma possibilidade de mudança estrutural, visto que em todos os projetos e resoluções aqui citadas, apesar do reconhecimento de que o modelo de justiça atual não é mais aceitável, a esperança da melhoria dos problemas causados principalmente devido às grandes desigualdades sociais passa a ser responsabilidade dos profissionais

⁸² Disponível em <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/84484-ouvidoria-do-cnj-recebe-cerca-de-28-mil-demandas-por-ano>>. Acesso em 16 mar 2017.

responsáveis pela aplicação da prática restaurativa, assim como a comunidade envolvida, como se o problema da injustiça estivesse em uma técnica ou modo de lidar com as coisas somente, e não no sistema social historicamente injusto.

Mesmo depois de mais de quatro décadas de reconhecimento da JR que resultou em muitas pesquisas, principalmente no cenário internacional, a JR é alvo de muitas incertezas, inclusive, Rosenblatt afirma que “é imperioso destacar a inexistência de uma ‘teoria restaurativa’ [...]. E mais, mesmo nos países onde já existe um ‘sistema restaurativo’ institucionalizado, o ‘hiato’ entre teoria e prática ainda é grande” (2014, p. 74). Por isso as grandes polêmicas sobre o papel que a JR exerce no âmbito da justiça criminal. A JR teria capacidade de substituir o sistema de justiça tradicional ou está a serviço deste, ou ainda, está às margens dele? Sica (2007) faz a seguinte distinção:

Na justiça penal, o crime (objeto) é uma infração da norma penal e contra o Estado, reconhecido com ofensa do indivíduo contra o Estado; na restaurativa o crime é um ato, uma ação que causa dano à outra pessoa ou à comunidade (dano não necessariamente material), reconhecido na sua dimensão relacional (tanto na relação entre as pessoas, como na relação destas com as instituições e as normas) e como um conflito interpessoal (SICA, 2007, p. 28).

Deste modo, a Justiça Restaurativa estaria mais centrada nas necessidades da vítima, das comunidades e dos ofensores. Por isso, há correntes de teóricos que atribuem à JR uma tendência abolicionista, isto é,

O castigo, segundo os principais defensores da abolição do sistema penal, não é um meio adequado para reagir diante de um delito, e por melhor que possa vir a ser utilizado, ainda assim não surtirá os efeitos desejados, pois para além da sua finalidade mais latente (punir o criminoso), o sistema inteiro foi criado para perpetuar uma ordem social injusta, seletiva e estigmatizante, de forma que até mesmo sistemas que possuam um funcionamento tido como satisfatório não deixarão de ser violentos (ACHUTTI, 2014, P. 35).

É justamente devido à ordem social baseada na divisão de classes, que alguns autores concordem que apesar de ter influência abolicionista, a sua essência não é abolicionista porque na prática ela não elimina a justiça distributiva e nem o paradigma punitivo.

De acordo com Rosenblatt (2014, p. 74), em um “mapeamento” do movimento restaurativo americano realizado por uma pesquisadora em 2013, concluiu-se que existe um descompasso entre aqueles que pesquisam a JR e aqueles que praticam a JR, segundo

a pesquisadora

Essas diferenças e descompassos revelam, dentre outras necessidades, a importância da realização de pesquisas empíricas para diminuir a distância entre teoria e prática e para que os pesquisadores não sejam os únicos atores do movimento restaurativo a contar a história da justiça restaurativa.

Conforme já citado, há grande divergência teórica sobre a discussão se a JR só existe se for utilizada em casos de crimes com vítima ou pode ser aplicada a qualquer conflito. No caso brasileiro, a corrente que ganhou força, apesar de ter sido trazida pelo viés do Sistema de Justiça, conforme se verá adiante, que teve como principais influências Howard Zehr e Kay Pranis, defendem a aplicação da JR em qualquer conflito e não somente em casos de crimes com vítimas. É o que defende Gomes Pinto (2005, p. 20), pois considera que a JR deve ser utilizada em espaços não institucionalizados, como

processo estritamente voluntário, relativamente informal, a ter lugar preferencialmente em espaços comunitários, sem o peso e o ritual solene da arquitetura do cenário judiciário, intervindo um ou mais mediadores ou facilitadores, e podendo ser utilizadas técnicas de mediação, conciliação e transação para se alcançar o resultado restaurativo, ou seja, um acordo objetivando suprir as necessidades individuais e coletivas das partes e se lograr a reintegração social da vítima e do infrator (GOMES PINTO, 2005, p. 20).

Depreende-se daí que a comunidade passa a ser um agente fundamental no processo de resolução do conflito judicial. De acordo com Sica (2007, p. 14)

Nos programas de justiça restaurativa mais antigos, comunidade é usualmente considerada como a comunidade de relação (*community of concern*) da vítima e do autor, que são aquelas pessoas nas suas vidas que mais se preocupam com ambos, mas pode considerar uma comunidade mais extensa, na qual a ofensa (crime) teve lugar.

De certo não há como seguir um padrão de conceito sobre comunidade, na verdade considera-se que há comunidades que ganham sentido de acordo com o lugar que se fala. Por exemplo, quando esta pesquisadora participou em 2013 de uma formação fornecida pela Escola de Magistratura do Tribunal de Justiça do Pará sobre Círculos Restaurativos em que a formadora era a própria autora da técnica, a norte-americana Kay Pranis, se teve a oportunidade de entrevistá-la e lhe foi perguntado o que era “comunidade”, ao que ela respondeu que era o “território espacial onde as pessoas vivem

e se relacionam”, contudo, a mesma enfatizou que este conceito tem perdido sentido no mundo contemporâneo devido ao modelo de vida moderna, na qual as pessoas vizinhas não se conhecem, convivem anos sem saber o nome, como vivem o que fazem. Sendo assim, como a comunidade pode ser parceira em um processo restaurativo? Como pode se responsabilizar pela “vida” do outro?

Para Zygmunt Bauman algumas palavras têm sensações e a palavra comunidade é uma dessas cuja sensação causada é boa, geralmente de prazer, mas, afirma o autor, que não se alcança mais. Sobre isso, afirmou ele:

“comunidade” é o tipo de mundo que não está, lamentavelmente, a nosso alcance – mas no qual gostaríamos de viver e esperamos vir a possuir. Raymond Williams, atento analista de nossa condição comum, observou de modo cáustico que o que é notável sobre a comunidade é que “ela sempre foi”. Podemos acrescentar: que ela sempre esteve no futuro. “Comunidade” é nos dias de hoje outro nome do paraíso perdido – mas a que esperamos ansiosamente retornar, e assim buscamos febrilmente os caminhos que podem levar-nos até lá. Paraíso perdido ou paraíso ainda esperado; de uma maneira ou de outra, não se trata de um paraíso que habitemos e nem de um paraíso que conheçamos a partir de nossa própria experiência. Talvez seja um paraíso precisamente por essa razão. A imaginação, diferente das duras realidades da vida, é produto da liberdade desenfreada (BAUMAN, 2005, p. 09).

De acordo com Bauman (2005), percebe-se que a comunidade traz uma possibilidade de um *devenir* e ao mesmo tempo uma busca pelo que já foi, e não é mais, isto é, uma visão romantizada de um “paraíso”. Busca-se, portanto, uma “comunidade engajada”, onde o principal desafio é a responsabilização das pessoas envolvidas e

fazer de uma reunião entre estranhos um experiência significativa para todos. [...] Quer dizer, à exceção daqueles círculos restaurativos realizados em comunidades indígenas, a maioria das práticas restaurativas terá que trabalhar em torno de uma noção geográfica de comunidade definida por critérios muitas vezes pouco significativos para as partes (ROSENBLATT, 2014, p. 79).

Teria essa comunidade interesse em se responsabilizar por infratores e suas famílias, geralmente pobres e pretas, criando oportunidades práticas que evitem a reinfração em substituição aos profissionais do sistema de justiça? Ou ainda, que oportunidades podem ser criadas em comunidades pobres que não possuem sequer serviços básicos de qualidade como saúde, saneamento básico, escolas? Não estaria esta comunidade se constituindo em um sistema de controle social inicialmente informal,

quando não for aplicada em instituições estatais, ou ainda, de controle formal, porque em casos de processos, ela também passa a ser um agente de vigilância daquele infrator? Esses desafios de lidar com o crime e a comunidade foram ressaltados pela técnica do Núcleo de Práticas restaurativas – NPR da Fasepa:

Eu acho que o maior desafio é essa compreensão da justiça enquanto valor. Porque a maioria das pessoas, infelizmente, não só a comunidade, não só a sociedade, mas às vezes até as pessoas que trabalham (na socioeducação) trazem essa condenação. Eu acho que a gente tem que se despir dessa condenação. De que ele por ter cometido um ato infracional, precisa apenas de punição. Então isso tá muito relacionado até com a impressão que a sociedade tem de que é o adolescente o principal causador da violência urbana. Então para trabalhar na socioeducação as pessoas precisam se despir dessa acusação, desse julgamento, entender que são seres em formação, tiveram na história de vida muitas perdas, e que a gente precisa nesse momento, que às vezes é a última oportunidade que ele tem é na socioeducação, de entendê-los como detentores do direito (TÉCNICA NPR).

Compreende-se, portanto, que não basta envolver a comunidade dos infratores como copartícipes na resolutividade de conflitos se esta possui o preconceito e a punição arraigados em suas concepções, onde o único destino possível é o recolhimento em presídios ou unidades socioeducativas para o “pagamento” de seus atos ilegais. Isso ocorre muitas vezes com a própria família do sujeito, que já sem esperanças de uma mudança de vida, deposita no judiciário a tutela e o controle de seu ente.

Fato presenciado pela pesquisadora quando convidada a participar de um Círculo Restaurativo para restabelecer a convivência de um jovem que estava em fase de encerramento de medida e deveria voltar para a convivência familiar, os convidados eram o tio e mãe, que não compareceram. A compreensão das técnicas era de que a família não queria receber o socioeducando de volta porque após o crime (homicídio), a família teve que mudar de cidade, a mãe perdeu o emprego e teve que vender a casa no interior e passou a morar em apartamento quarto-sala na região metropolitana de Belém. Isto é, o crime trouxe consequências para toda a família que agora rejeitava o retorno do jovem. Rosenblatt (2014, p. 79) reforça a importância dos procedimentos restaurativos não negligenciarem “a importância dos laços familiares, dos laços de amizade e de outros laços pessoais que se estendem para além das fronteiras da vizinhança”.

Nesse diapasão, a pesquisa de Rosenblatt (2014; 2014a) realizada na Inglaterra, traz importantes apontamentos acerca do procedimento restaurativo judicializado e da participação da comunidade.

Em sua pesquisa empírica, Rosenblatt (2014; 2014a) assistiu a 40 *youth offender panels* (painel de jovens infratores), como é denominado o modelo inglês de utilização de práticas restaurativas com jovens, fez 120 entrevistas, além de análises documentais durante os anos de 2010 a 2013 e apontou o modelo inglês baseado na conferência familiar da Nova Zelândia. De acordo com a autora:

No modelo inglês, o juiz, por meio de sentença, determina que um mínimo de dois voluntários leigos (necessariamente treinados em práticas restaurativas) se encontre com o infrator (e, se possível, com a vítima e as respectivas “comunidades de apoio” de ambas as partes), para desenhar (e, depois, monitorar) um plano restaurativo (quer dizer, um plano de reparação de danos à vítima e/ou à comunidade), tudo isso sob a supervisão de um profissional do sistema de justiça. O chamado *youth offender panel*, portanto, é um painel composto por pelo menos dois membros leigos e voluntários da comunidade (quer dizer, eles não recebem remuneração) e por um membro do “time” de profissionais que é responsável, na Inglaterra, pela execução das medidas socioeducativas (esse “time” recebe o nome de *youth offending team* ou YOT) (ROSENBLATT, 2014, p. 75).

Como inferências de seus resultados, Rosenblatt fez os seguintes apontamentos: apesar do modelo inglês possuir um arcabouço jurídico que sustenta os painéis, dando “ênfase ao envolvimento da comunidade, à participação da vítima, ao diálogo, à inclusão e efetiva participação das partes diretamente afetadas pelo delito, dentre outros aspectos de cunho indubitavelmente restaurativo” (2014, p. 76), ele se revelou uma “peça de teatro”, visto que os “produtores” da peça, isto é, os profissionais contratados e pagos para isso fazem uma entrevista prévia com o jovem e escrevem um “script restaurativo” dando indicativos de acordos a serem orientados pelos membros voluntários (quase sempre brancos de classe média que não conhecem a realidade daquele jovem), inclusive indicando o que ele poderia se comprometer para deixar de infringir a lei.

Depois, os “espectadores” – quer dizer, o adolescente infrator, normalmente acompanhado de sua mãe (porque, na prática, a vítima e outros membros da comunidade de apoio do adolescente raramente participam) – chegam ao “teatro” e se juntam ao círculo para assistir ao “espetáculo”. Finalmente, a “peça teatral” começa, e apesar das excelentes performances dos atores (e o compromisso desses membros leigos da comunidade, que, afinal, estão doando o seu tempo a um trabalho não remunerado), a verdade é que os tomadores de decisão são os profissionais do sistema de justiça que escreveram aquele relatório e que depois acompanham o adolescente no dia a dia do cumprimento das medidas acordadas (ROSENBLATT, 2014, p. 77).

Nesse sentido, é possível perceber que a proposta de um modelo de justiça que valoriza a participação da comunidade e critica o modelo de justiça criminal tradicional onde os profissionais da justiça (advogados, juízes, promotores, equipes multidisciplinares) se apropriam do conflito pertencente às partes diretamente afetadas pelo crime, quando institucionalizado e normatizado, acabam por reproduzir o sistema vigente, ressoando mais uma vez no “canto da sereia”, pois, apesar de alguns restaurativistas apontarem a ideia de que a comunidade também vitimizada pela ocorrência teria interesse na resolução dos conflitos, contudo, a partir do momento em que há a judicialização do processo restaurativo, pode ocorrer o engessamento do próprio procedimento, visto que a relação no sistema de justiça criminal permanece o mesmo.

Dáí chama-nos a atenção os espaços. Não se trata apenas de um deslocamento entre um espaço institucionalizado para espaços informais ou o comunitário, resta-nos compreender o que pode estar por traz dessa lógica.

Ao que nos parece, a JR vai se enveredando como um mecanismo análogo à definição de sociedade civil, não mais no sentido gramsciano de arma contra o capitalismo, mas como o espaço não estatal, como espaço da liberdade, da autonomia, da associação voluntária, onde este espaço se fortalece pela “retirada” do Estado de sua responsabilidade social para expandir os serviços por órgãos e entidades não governamentais, com fins comerciais e ideológicos, bem aos moldes pós-modernos. Wood (2011, p. 209) define essa distinção como uma “dicotomia” que corresponde “aparentemente à oposição entre coação, corporificada pelo Estado, e liberdade e ação voluntária, que na prática pertencem em princípio se não necessariamente, à sociedade civil”. Essa liberdade implica na não regulação do Estado, importante para o capital.

Essas implicações baseiam-se na transformação, conforme sinaliza Montaño (2002; 2012), do

sistema de solidariedade universal em solidariedade individual. O que era de responsabilidade do conjunto da sociedade passa a ser de (auto) responsabilidade dos próprios sujeitos afetados pela “questão social”⁸³; o que era sustentado pelo princípio da solidariedade universal passa a ser sustentado pela solidariedade individual, micro; o que era desenvolvido pelo aparelho do Estado passa agora a ser implementado no espaço local, o que era constitutivo de direito passa a ser atividade voluntária, fortuita, concessão, filantropia [...] e torna-se, sob a égide

⁸³ No contexto do Welfare State, a “questão social” como alvo das políticas sociais – com uma resposta política e não apenas repressiva –, é internalizada na ordem econômico-política (Netto, 1992: 26). Entretanto, no contexto atual, a resposta social à “nova questão social” tende a ser externalizada da ordem social e transferida para o âmbito imediato e individual (MONTAÑO, 2002, p. 2).

neoliberal, uma opção do voluntário que ajuda o próximo, e um não-direito do portador de carecimentos, o “cidadão-pobre” (MONTAÑO, 2002, p. 12).

O interessante é que o próprio Estado se “assume” estrategicamente como mínimo, como defendem os libertários, e passa a se retirar paulatinamente das decisões estratégicas dos conflitos sociais para se tornar “parceiro” da comunidade, fortalecendo o espaço que Montaña denomina de “terceiro setor”, pois para este, “a crise do Estado não se restringe à questão financeira; ela envolve a “paralisia” da burocracia estatal” (MONTAÑO, 2010, p. 151), como é o caso do inchaço e travamento do judiciário e a assunção do setor privado em ações antes privativamente estatais, conforme complementa Silva (2011):

De fato, quando se insere o paradigma restaurativo no contexto histórico-evolutivo do sistema penal, cotejando-o com as respectivas condicionantes econômico-materiais, nota-se sua organicidade para com o projeto neoliberal e sua subjugação aos ideais filosóficos do pós-modernismo. Este último contempla entre seus postulados o relativismo epistemológico, que redundava na pulverização do discurso - incapaz de produzir análises totalizantes da sociedade. Sob a filosofia pós-moderna, a verdade se tornou uma questão de consenso e a tarefa da sociedade é criar laços comunitários, independentes da batuta do Estado, o qual se vê reduzido a mero obstáculo ao livre desenvolvimento do mercado. Assim, na medida em que se fragmenta a base, consolida-se a dominação no topo. A Justiça Restaurativa, nesta conjuntura, assume o posto de modelo de justiça neoliberal por excelência, afeita aos valores e ideais capitalistas e funcional para seus propósitos (SILVA, 2011, p. 8).

Deste modo, quando se recomenda a participação da comunidade que envolve a vizinhança, a igreja, a escola, os empresários e os comerciantes locais para a reinserção do jovem, não só infrator, mas de zonas de “risco social” resultantes da estratificação social, trata-se, de acordo com Augusto (2012), de uma política “que se caracteriza pela administração das periferias das grandes cidades como campos de concentração a céu aberto” para poderem escolher entre a prisão-bairro, comunidade-favela e poder se acomodar em seu território de origem sem ultrapassar os limites da burguesia, e assim poder cantar: *“Eu só quero é ser feliz, andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é. E poder me orgulhar e ter a consciência que o pobre tem seu lugar”*⁸⁴. Nesse sentido,

⁸⁴ Rap da Felicidade, de Cidinho e Doca.

o campo de concentração a céu aberto se refere a uma tecnologia de governo que opera não mais em lugares de confinamentos fechados, nem mesmo por uma delimitação territorial em relação ao centro, mas por uma administração da vida em território monitorado por seus próprios habitantes. É um dispositivo inclusivo de participação que amplifica as modalidades de encarceramento. Ele se expressa nas relações estabelecidas entre as pessoas que convivem sob um mesmo regime de governo, respeitando-o e produzindo práticas de assujeitamentos que as mortificam, não por uma imposição externa, mas por uma decisão voluntária em se manter na condição de assujeitados (AUGUSTO, 2012, p. 34).

É importante atentarmos que no momento que o Estado estabelece as parcerias com a comunidade, pela inclusão do jovem em programas e/ou projetos sociais, onde esta assume a responsabilidade pela educação, ou pela oferta de um estágio ou emprego em nome de uma “solidariedade” partilhada, isso pode mascarar as mazelas sociais e o Estado se exime da responsabilidade social e econômica da parcela que mais necessita dos serviços prestados por ele. O Estado se torna cada vez mais mínimo porque é necessário ao “terceiro setor”, contudo, sem deixar de repousar sua “mão invisível” por meio dos agentes públicos que acompanham o processo restaurativo para dar o “retorno” ao juiz da eficácia do acordo. Wood afirma que o objetivo do poder coercitivo estatal é o esfacelamento da compreensão do capitalismo como um sistema totalizante e o perigo está no fato de a

lógica totalizadora e o poder coercitivo do capitalismo se tornarem invisíveis quando se reduz todo o sistema social do capitalismo a um conjunto de instituições e relações, entre muitas, em pé de igualdade com as associações domésticas ou voluntárias. Essa redução é, de fato, a principal característica distintiva da “sociedade civil” nessa nova encarnação (WOOD, 2011, p. 210).

Assim, depreende-se que a JR foi se consolidado nessa nova encarnação por via estatal como “o canto da sereia... que nos seduz e nos chama irreflexivamente para as obscuras profundezas do mar” (MONTAÑO, 2010, p. 152) e “no balanço das ondas”, se consolida como “uma rede de relações sociais que não apenas se coloca em oposição às funções coercitivas, ‘policiais’ e ‘administrativas’ do Estado, mas na transferência dessas funções, ou, no mínimo, de uma parte significativa delas” (WOOD, 2012, p. 218).

Destarte, se verá no próximo item como o “canto da sereia” vai se configurando no cenário paraense.

3.4 A JR no Brasil pelas mãos do sistema de justiça brasileiro: o Estado do Pará em questão

Parte-se do pressuposto que é notória a necessidade de transformação do sistema de justiça não somente pela aquisição de uma “cartela” de modelos e metodologias diferenciadas, como se tem visto nos últimos anos nos tribunais de justiça que vêm implantando estratégias com vistas a buscar “outras possibilidades” de resolução de conflitos, sejam elas a mediação⁸⁵, justiça na comunidade⁸⁶, depoimento especial⁸⁷, conciliação⁸⁸ e a própria justiça restaurativa, entre outras, como uma forma de tornar a justiça mais justa, exequível, que saia da “letra morta da lei” e do plano das ideias para o plano das execuções e das ações. Claro que repensar suas ações é um bom passo, principalmente diante de um poder de Estado formado pelas “cortes patrimoniais das classes dominantes” (MARX, 2011).

Diante disso, a JR como proposta de coparticipação da comunidade a que pertence tanto o ofensor quanto a da vítima, como visto na seção anterior, tem sido “a menina dos olhos” do judiciário brasileiro. Normativas, resoluções, indicações de aplicação da JR têm ganhado ampla divulgação no sistema de justiça. Há de se louvar a tentativa da

⁸⁵A mediação de conflitos é um dos vários métodos chamados de alternativos para a resolução de conflitos e é uma opção ao sistema tradicional de justiça e se aplica principalmente quando não há crime. O TJE/PA já possui um Núcleo de Mediação que se aplica aos feitos cíveis. Atualmente o TJE/PA tem aplicado somente nas Varas de Família que envolve casos de guarda de menor; quando uma criança abrigada retorna para o meio familiar; ou quando um casal em situação de violência doméstica e familiar consegue dialogar sobre seus conflitos. Um dos maiores objetivos a alcançar na mediação é o estímulo ao diálogo entre as partes para alçar a solução das controvérsias em que estão envolvidas.

⁸⁶ São projetos do Poder Judiciário Estadual que atendem a comunidade, tais como projeto Ribeirinho Cidadão integra as ações do “Tribunal de Justiça do Pará Vai Aonde Você Está” para atender populações residentes nas ilhas, igarapés e às margens dos rios amazônicos, com equipes multidisciplinares, coordenadas por juízes, oferecendo serviços públicos essenciais ao exercício da cidadania. Os trabalhos se iniciaram em 2011, como projeto piloto, na Comarca de Altamira, efetivados em Belém a partir de 2013, já tendo realizado quase onze mil atendimentos no Estado. Dentre os eixos de atendimento estão a Violência Doméstica contra a Mulher, Direito das Crianças e Adolescentes, enfrentamento às drogas e apoio aos usuários de crack e álcool, Estatuto do Idoso e a defesa dos seus direitos, e educação ambiental, explorando.

⁸⁷ O Depoimento Especial é uma modalidade alternativa de oitiva de crianças e adolescentes na condição de vítimas ou testemunhas de crimes, especialmente os de caráter sexual. Consiste na videogravação do depoimento e na adoção de uma metodologia diferenciada que toma por base as técnicas de entrevista investigativa, no caso, de entrevista cognitiva, a qual permite que o entrevistado manifeste-se com o mínimo de intervenção do entrevistador. Um dos principais objetivos do Depoimento Especial é reduzir o número de vezes que a criança ou adolescente tem de voltar a falar sobre um tema tão delicado quanto uma violação de seus direitos. Em parceria com a ESM-PA, a Coordenadoria Estadual da Infância e Juventude (CEIJ) já formou analistas judiciários – psicólogos, pedagogos e assistentes sociais no Curso de Capacitação em Técnicas de Entrevistas Investigativa.

⁸⁸A Conciliação é entendida como voltada principalmente para o acordo, a correção de desvios e com o objetivo de desafogar o judiciário. A mediação, por sua vez, traz para o jurídico o olhar do sujeito em sua dimensão afetivo-emocional e sua responsabilidade, dando ênfase na constituição deste sujeito via autodeterminação, na transformação dos conflitos.

implantação de outra possibilidade de se pensar as consequências do crime, assumir que o modelo atual não é eficaz e tem sido pouco resolutivo, visto que é constantemente alvo de críticas e descrença devido ao excesso de burocratização na resolução dos conflitos, além do foco apenas no transgressor da lei, onde há por um lado um excesso de aprisionamento de uma classe, antes mesmo de julgamento e, por outro lado, ampla insatisfação da população anunciando que o Brasil é o país da impunidade, considerando que a “melhor” pena é justamente a prisão.

No Pará, a JR começou a ser introduzida pelo Tribunal de Justiça do Estado - TJE em novembro de 2011, por meio da Escola Superior de Magistratura que ofertou uma formação para 60 servidores públicos que trabalhavam na área da infância e juventude, além de outros setores, como a violência doméstica contra mulheres, crianças e adolescentes, e em 2012 começou a implantar a JR em alguns casos de processos de jovens em conflito com a lei em Belém e em Santarém. Após essa formação, a Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará – Fasepa, que tem a missão institucional de coordenar a Política Estadual de Atendimento Socioeducativo do Pará “pela execução das medidas Socioeducativas de privação de liberdade (Semiliberdade e Internação) e pela medida cautelar (Custódia e Internação Provisória)” (PARÁ, 2013, p. 6) institucionalizou a JR promovendo a capacitação dos servidores.

Apesar da formação da JR ter sido ofertada para agentes públicos de instituições e municípios diversos, foi nos Juizados da Infância e Juventude das cidades de Belém e Santarém que a proposta logrou “mais êxito” no âmbito do Poder Judiciário e na Fasepa, em âmbito do Poder Executivo, pois instituiu um Núcleo de Práticas Restaurativas - NPR com a aplicação da metodologia como forma de incluir a comunidade na ressocialização dos socioeducandos.

Nesse caso, observa-se as instituições se movimentando para a implementação da JR que vem se consolidando e ganhando força imperativa nos tribunais de justiça estaduais e em outras instituições, em especial, que trabalham com jovens que conflitam a lei.

Em 2013, o CNJ elaborou um Manual de Mediação Judicial que trazia em sua apresentação a preocupação do então Secretário de Reforma do Judiciário em empenhar esforços para a implantação de outras possibilidades de resolução de conflitos, o qual afirmou que a Secretaria estava envidando esforços:

na implementação de uma sólida política pública destinada à disseminação do uso de mecanismos adequados para a solução de conflitos, proporcionando as condições necessárias para a sua expansão e para a aferição de sua efetividade. (...) tem-se investido em projetos-piloto de mediação, conciliação, justiça restaurativa dentre outras práticas de resolução adequadas de disputas (CAETANO, 2013).

Os esforços surtiram efeito, pois uma disseminação foi realizada para todo o sistema de garantia de direitos que hoje, 14 anos depois, a mediação, conciliação e justiça restaurativa possuem um amplo apoio, pelo menos no que se referem às resoluções, portarias, recomendações, conforme já falado anteriormente.

No Estado do Pará, somente o TJE/PA já formou pelo menos 100 profissionais que trabalham com jovens em conflito com a lei entre os anos de 2011 e 2012, desde então, implantou o “Projeto Círculos de Compromisso: a prática restaurativa na execução das medidas socioeducativas”, que tem como participantes o Tribunal de Justiça do Estado do Pará (CEIJ⁸⁹ e o VJIJ), a Fundação do Atendimento Socioeducativo do Pará – Fasepa e a Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA). O objetivo do projeto é “Implantar as práticas restaurativas na execução das medidas socioeducativas, através dos Círculos de Compromisso, em processos onde haja a possibilidade de progressão para o meio aberto ou de encerramento de processo” (PARÁ, 2012).

No Poder executivo, a Fasepa atuou como multiplicadora e formou aproximadamente 670 servidores em todas as unidades socioeducativas, conforme relatório no Núcleo de Práticas Restaurativas – NPR da instituição.

O processo restaurativo é composto basicamente de três momentos diferentes. O pré-círculo, onde cada parte é esclarecida sobre o procedimento individualmente e precisa aceitar algumas condições, principalmente a voluntariedade. O círculo, onde todas as pessoas que concordaram em participar se reúnem e se responsabilizam por alguma ação para contribuir para a diminuição dos conflitos e daí sai os acordos firmados, e por fim, o pós-círculo, onde se verifica os resultados dos acordos. A concepção adotada é a de que o “Círculo não se destina a apontar culpados ou vítimas, nem a buscar o perdão e a reconciliação, mas a percepção de que nossas ações nos afetam e afetam aos outros, e que

⁸⁹ Coordenadoria Estadual da Infância e da Juventude-CEIJ do TJE/PA, criada em 2010 por determinação do CNJ, tem como atribuições específicas, dentre outras: a) Elaborar sugestões para o aprimoramento da estrutura do Judiciário na área da infância e juventude; b) Dar suporte aos magistrados, aos servidores e as equipes multiprofissionais visando à melhoria da prestação jurisdicional; c) Promover a articulação interna e externa da Justiça da Infância e da Juventude, principalmente envolvendo Órgãos governamentais e não governamentais; d) Colaborar para a formação inicial, continuada e especializada de magistrados e servidores na área da infância e juventude. e) Exercer as atribuições de gestão estadual dos Cadastros Nacionais da Infância e Juventude.

somos responsáveis por seus efeitos” (AJURIS, 2011).

O Procedimento restaurativo parte de uma metodologia em que as partes envolvidas no conflito se reúnem em formato de círculo.

O círculo é um processo de diálogo que trabalha intencionalmente na criação de um espaço seguro para discutir problemas muito difíceis ou dolorosos, a fim de melhorar os relacionamentos e resolver diferenças. A intenção do círculo é encontrar soluções que sirvam para cada membro participante. O processo está baseado na suposição de que cada participante do círculo tem igual valor e dignidade, dando então voz igual a todos os participantes. Cada participante tem dons a oferecer na busca para encontrar uma boa solução para o problema (AJURIS, 2011, p. 11).

Apesar de algumas correntes restaurativistas apontarem para o distanciamento dos profissionais da justiça na resolutividade dos conflitos para a assunção da comunidade, onde esta, considerada mais próxima dos infratores por supostamente pertencer à mesma realidade e por isso se tornariam agentes mais efetivos, dirigindo e tomando a posse do problema, “se não por outros motivos, porque os pais, professores, ou vizinhos podem exercer um nível de vigilância que nunca poderá ser exercida pela polícia numa sociedade livre e democrática” (CLEAR e KARP, apud, ROSENBLATT, 2014b, p. 48), no Brasil, e mais precisamente, no Estado do Pará, são os profissionais das instituições do sistema de justiça que além de serem os responsáveis pela aplicação das práticas restaurativas, também são formadores.

Assim, caso o procedimento seja aplicado pelos profissionais do TJE/Pa, eles podem se tornar parte processual. Já os aplicados pela Fasepa, cujos objetivos são “mediar ou restaurar conflitos dentro dos espaços das UASES promovendo a cultura de paz e promover o respeito mútuo entre todos” (NPR, 2012), podem ser considerados extrajudiciais, apesar de que um “um bom resultado” pode influenciar no relatório enviado ao juiz no momento da revisão da medida e interferir ou não na decisão do magistrado.

Como forma de ilustrar um procedimento restaurativo, abaixo está um caso disponível no site da Associação dos Magistrados do Brasil (AMB) onde há participação da comunidade, os acordos e os resultados da JR:

Nome do Caso: Tentativa de homicídio

Autores/responsáveis: Dois irmãos

Local: São Paulo

Data de início da prática: 2011

Descrição da prática

Conflito dentro do Judiciário, com o feito em andamento.

Durante o período, foram feitos três processos circulares, com o envolvimento do adolescente, dos familiares e integrantes da Rede Social da região de moradia do adolescente, sempre facilitados por pessoa capacitada em técnicas restaurativas. Diversos 'acordos' foram feitos. Houve a reaproximação entre os irmãos. O adolescente interrompeu o uso de substância psicoativa, restabeleceu os laços familiares, **retomou o estudo e conseguiu um emprego**, após receber alta no tratamento. A sentença lhe aplicou uma medida socioeducativa de liberdade assistida. O adolescente escreveu uma carta ao juiz do feito dizendo que todo este processo lhe salvou a vida e contando da sua felicidade e gratidão.

Fonte: Associação dos Magistrados do Brasil⁹⁰

O caso em tela é um exemplo de um resultado de acordo firmado no qual se chama a atenção para as palavras grifadas “**retomou o estudo e conseguiu um emprego**”, categorias pertencentes ao nosso interesse de estudo.

Esse exemplo ilustra como a condução da vida do adolescente teve a interferência mais da “rede social”, isto é, da comunidade a qual pertence o jovem. Isto é, o aparato de apoio veio do próprio local de origem desse sujeito que teve grandes ganhos, além da reconciliação com o irmão, retomou os estudos, deixou de ser adicto e ingressou no mercado de trabalho, tudo sem grande ônus ao Estado e, por ilação, desafogou o judiciário. Assim, “transformando o mar em flor, vê o Império enamorado chegar à morada do amor” (Música Lenda das Sereias, Gonzaguinha e Nego).

Wacquant (2015, p. 26) chama a atenção para o desenvolvimento de políticas de segurança ativas e punitivas, geralmente centradas para a população que se encontra à margem da “nova ordem econômica e moral que se estabelece sob o império conjunto do capital financeiro e do assalariamento flexível” que possuem alguns traços comuns, entre eles a “proliferação de leis e um desejo insaciável por inovações burocráticas e dispositivos tecnológicos: comitês de vigilância de vizinhança e ‘protetores de lugares’, parcerias entre a polícia e outros serviços públicos (escolas, hospitais, assistência social)” (idem). Nesse sentido, o risco está no fetiche de um discurso esperançoso de efetivação

⁹⁰ Disponível em <<http://www.amb.com.br/jr/cases.php#conteudo>>.

de uma justiça justa que pode se configurar em mais um mecanismo de regulação estatal e social.

Apesar do movimento que aponte para uma possibilidade de mudança no sistema penal (criminologia crítica, abolicionistas penais), há evidências a transformação da racionalidade punitiva ainda é uma realidade longínqua, principalmente, porque há um forte discurso alarmista sobre a insegurança, que tem a mídia comercial apoiando o sistema de vigilância policial e a “tolerância zero”⁹¹ para combater qualquer perturbação à ordem, além de outros impasses como financiamento, a formação de servidores públicos (equipe técnica, juízes, entre outros), revelando alguns importantes desafios para instaurar as práticas restaurativas, tanto no âmbito do judiciário estadual, quanto na Fasepa, conforme verbalizou a técnica responsável pelo NPR sobre as dificuldades de implantação da JR que apontou entre uma das dificuldades, a rotatividade de servidores:

(...) nós tivemos o último concurso em 2004. Então hoje a Fasepa trabalha praticamente com contratos⁹², contratos temporários. Então isso tem sido um dificultador, porque quando a gente pensa que a pessoa, né! (está formada), aí vem e troca. Aí a gente tem que começar tudo de novo.

Conforme apontado pela técnica na citação acima, há um investimento (humano e financeiro) em formação de profissionais muitas vezes contratados, que no momento em que começam a aplicar procedimentos restaurativos, são desligados de suas funções, o que acaba interrompendo a efetivação da JR na Fasepa.

Outra dificuldade apontada pela técnica é a cultura punitiva dos agentes da socioeducação como monitores, professores, técnicos e da própria sociedade em geral, conforme se pode observar:

E a própria cultura punitiva que se instala sempre que se trabalha com essa demanda. A Fasepa tem o quê? Uns 50 anos. Então você quebrar esse paradigma é muito difícil. Porque é um sistema. A gente não pode pensar isoladamente. A gente deve tá se articulando com todas as outras políticas públicas, que algumas ainda nem conseguiram avançar até

⁹¹ Princípios criados pelos EUA para intensificar seus mecanismos de repressão à população marginalizada (JINKINGS, 2005).

⁹² Em pesquisa realizada no Portal da Transparência do Governo do estado do Pará, em julho de 2016, havia 684 servidores contratados. No ano de 2017, a Fasepa abriu edital para a contratação por meio de Processo Seletivo Simplificado para servidores, conforme Edital N° 001, de 09 de janeiro de 2017, que ofertou cerca de 188 vagas para os mais diversos cargos. Edital disponível em <http://www.FASEPA.pa.gov.br/sites/default/files/EDITAL%20001%20-%20PROCESSO%20S.ELETIVO%20%20SIMPLIFICADO%20-%20QUADRO%20GERAL%20-%20sem%20prova.pdf>. Acesso em 20 mar 2017.

como a gente já avançou. Principalmente a saúde, a educação (TÉCNICA NPR).

Nesse sentido, é possível perceber que a introdução da JR não tem se efetivado de maneira pluridimensional, isto é, esse paradigma de justiça que pretende a “devolução do problema para a comunidade”, não tem a própria comunidade como aliada, visto que, hipoteticamente, caso seja necessário um atendimento de saúde, ou a colocação em uma vaga de emprego, esta comunidade estaria disposta a participar de “acordo”? Ou ainda, há nessa comunidade a possibilidade de inclusão desses serviços? Principalmente as comunidades mais periféricas e carentes?

Segundo Rosenblatt (2017) “um dos riscos de entregar o conflito às comunidades é que as comunidades não possuem o mesmo acesso a recursos, nem vão conseguir restaurar vítimas ou reintegrar infratores da mesma forma ou no mesmo grau”. Nesse sentido,

algumas comunidades vão precisar mais do suporte do Estado (através dos seus profissionais) que outras. Um dos grandes perigos de transferir “poder” para a comunidade, portanto, é que algumas comunidades vão se dar melhor que outras – com as mais abastadas provavelmente disparadas no ranking das que se deram bem (ROSENBLATT, 2017).

A ausência de políticas públicas articuladas para a implantação de JR, conforme indicou a técnica do NPR, pode ser confirmada quando se vislumbrou várias instituições contagiadas pela proliferação da proposta da JR trabalhando de maneira quase isolada.

Outras instituições do sistema de justiça paraense já implantaram ou estão implantando a JR em algumas áreas, como a Defensoria Pública, que vem trabalhando com JR desde 2011 e em agosto de 2016 promoveu um curso de formação em JR para defensores, servidores e estagiários que, conforme a manchete publicada na página do site da Defensoria é possível perceber, assim como nos tribunais de justiça, uma grande esperança na aplicação da prática restaurativa, conforme mais uma vez pode-se perceber nas entrevistas disponibilizadas na página virtual da instituição:

A Defensoria Pública do Estado do Pará promove o aperfeiçoamento funcional e a **mudança de paradigmas**, focando o atendimento na viabilização da solução de demandas, de forma mais efetiva, priorizando a solução extrajudicial dos conflitos. “A programação vem ao encontro de uma demanda **de justiça de paz e também de construção de uma sociedade de paz**, que coloca a Defensoria Pública dentro desta nova perspectiva, mais efetiva e mais eficiente, com ênfase

na solução extrajudicial dos conflitos”, afirmou a diretora da Escola Superior da instituição (LOUREIRO, 2016⁹³, grifos nosso).

Conforme a notícia publicada no site da Defensoria Pública do Estado do Pará, há o reconhecimento da necessidade de uma mudança de paradigma para o atendimento jurídico daqueles que possuem renda de até três salários mínimos, isto é, a Defensoria Pública está a serviço da população mais carente que não possuem condição de pagar um advogado particular, sendo que uma das estratégias de resolução de conflitos seria o meio extrajudicial, “aos legalmente necessitados, prestando-lhes a orientação e a defesa em todos os graus e instâncias, de modo coletivo ou individual, priorizando a conciliação e a promoção dos direitos humanos” (MISSÃO DA DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO PARÁ) e a possibilidade de outro modelo surge como uma grande esperança para aqueles que trabalham no atendimento à população mais carente.

[...] Estamos num momento de reformulação das instituições, que passam a atuar de maneira **mais humanizada**, buscando a **transformação e a pacificação social**. Então, esse curso nos coloca na responsabilidade de adotar esse atendimento mais voltado para a **pacificação**, no qual a Defensoria Pública assume o papel de promoção dos direitos humanos, prevenção dos conflitos e **pacificação social**”, destacou a Defensora Geral (LOUREIRO, 2016⁹⁴, grifos nosso).

Nesse caso, percebe-se mais uma vez que a JR é concebida como transformadora de uma realidade social, que, contraditoriamente, possui em sua base material e realidade concreta sérios problemas como o próprio acesso da população mais carente ao sistema de justiça.

Não se trata de negar que a JR pode ser um instrumento útil para o atendimento “mais humanizado” da população mais carente, contudo, os dados do Diagnóstico da Defensoria Pública no Brasil, demonstram que a luta ainda é por melhorias de condições mínimas de trabalho, como por exemplo, o aumento do número de defensores, pois estes estão em déficit em relação aos demais integrantes do Sistema de Justiça, sejam eles magistrados e promotores. Segundos dados deste diagnóstico:

⁹³ Disponível em http://www2.defensoria.pa.def.br/portal/noticia.aspx?NOT_ID=2486. Acesso em 12 dez 2016.

⁹⁴ Disponível em http://www2.defensoria.pa.def.br/portal/noticia.aspx?NOT_ID=2486. Acesso em 12 dez 2016.

Os estados contam com 11.835 magistrados, 9.963 membros do Ministério Público e 5.054 defensores públicos (nas 1ª e 2ª instâncias). O número de magistrados e de membros do Ministério Público permite que esses serviços sejam oferecidos na quase totalidade das comarcas brasileiras. Na maioria delas (72%), contudo, a população conta apenas com o estado-juiz, o estado-acusação/fiscal da lei, mas não conta com o estado-defensor, que promove a defesa dos interesses jurídicos da grande maioria da população, que não pode contratar um advogado particular (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2015).

Os dados mostram que há uma desproporção entre os serviços para garantias de direitos, isso implica dizer que a população mais carente sequer tem acesso a uma possibilidade de defesa nos casos em que a defensoria é mais demandada, isto é, nas ações criminais, cíveis, de família e execução penal, visto que são essas as áreas que possuem maior número de ações, nesta ordem, conforme o mesmo mapa.

Esse retrato de desproteção estatal aos mais carentes da população reflete nas superlotações nas cadeias principalmente pelos presos provisórios, nos processos que demoram anos para serem concluídos, aumentando o sentimento de injustiça.

Mais uma vez é possível perceber o discurso reformista de uma estrutura do Sistema de Garantia de Direitos que não aborda o âmago dos principais conflitos que chegam até a Defensoria e no próprio judiciário, isto é, os problemas de origem social e econômica, pois o maior desafio de implantar uma mudança de paradigma não é apenas mudar a legislação com novas propostas, mas criar políticas públicas que deem condições materiais e estruturais para sua expansão em todo território nacional, conforme indicou a técnica do NPR, não só instalando projetos pilotos aqui ou acolá, mas possibilitando a universalização de uma proposta que todos, conforme observado nos discursos institucionais, dizem ser eficaz para os usuários do sistema de justiça. Sem essas condições materiais, dificilmente haverá uma transformação do modelo de justiça, que tem em sua marca “alvos privilegiados”, isto é, atinge primordialmente a classe trabalhadora, os desempregados e o lumpemproletariado.

Nos discursos extraídos dos sites dos tribunais de justiça estaduais, no Projeto da Fasepa que tem o nome de “Por uma cultura de Paz” e da defensoria pública, percebe-se indícios de uma preocupação com o modelo de justiça atual e o reconhecimento pelas próprias instituições públicas de promoção da justiça da sua ineficácia, quando aludem à necessidade de focar o “atendimento na viabilização da solução de demandas, de forma **mais efetiva**” (DEFENSORIA, 2016) ou ainda promover “o acesso a soluções efetivas de conflitos por intermédio de uma ordem jurídica justa” (CNJ, 2016); em busca de uma

pacificação social.

No entanto, conforme já aludido, a JR vem se consolidando no sistema de justiça brasileiro, pelo menos no plano das ideias, com o discurso reformista de busca da melhoria dos serviços fornecidos pelas instituições estatais com o apoio da comunidade. Contudo, isso tem se dado sem a promoção de debates profícuos sobre os problemas estruturais, ou melhor, sem tratar das determinações causais das raízes de tanta violência, ou seja, o próprio modo de produção capitalista, que promove uma

demarcação legal, social e cultural entre a comunidade dos ‘cidadãos honestos’ e os criminosos, de modo a fazer destes últimos uma categoria sacrificial, que encerra em si mesma toda as propriedades negativas (imoralidade, pobreza, pele negra) que essa comunidade deseja expulsar para fora de si (WACQUANT, 2015, p. 41).

Nesta demarcação, os jovens pobres são os mais afetados, principalmente quando estão do “lado de fora” do sistema de justiça, pois são vítimas também da violência institucional, ou pela ausência destas, visto que há a lógica inversa de excluir para depois “incluir” pelo “avesso”, isto é, a inclusão às avessas ocorre quando o sistema de educação, saúde, lazer, trabalho, justiça se omite em realizar suas funções com qualidade de modo que proporcione a todos os sujeitos sociais as mesmas oportunidades, para, ao contrário, “educar” por meio dos “rigores da lei”, que geralmente recai sobre a camada da população mais pobre quando são incluídos no mundo do crime.

Uma situação, portanto, muito diversa da dos jovens de “classe média” ou filhos dos donos de meios de produção, que estendem a infância e juventude (FRIGOTTO, 2009) e não precisam entrar no mercado de trabalho de maneira precoce.

Esse discurso pode nos levar a pensar que:

a gestão policial e carcerária é o remédio ótimo, o caminho real para a **restauração** da ordem sociomoral na cidade, senão o único meio de garantir a “segurança” pública, e que não dispomos de nenhuma outra alternativa para conter os problemas sociais e mentais provocados pela fragmentação do trabalho assalariado e pela polarização do espaço urbano. A análise sociológica da espantosa ascensão do Estado penal nos Estados Unidos demonstra que esse não é o caso (WACQUANT, 2015, p. 23, grifo nosso).

Esse discurso de gestão policial é vendido pela política punitiva como forma de amenizar a gangrena da criminalidade que impera, principalmente nos países de capital

dependente⁹⁵ e é inculcado, pela mídia e pelo consenso político, que ganha apoio e atravessa as fronteiras de classe.

Contudo, é importante ressaltar que o jovem que precisa ser encarcerado para ter acesso aos bens e serviços que a sociedade lhe negou, pertencem a uma classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária, por conta própria, no campo ou na cidade (FRIGOTTO, 2009).

Ou seja, é uma inclusão às avessas, que de acordo com Frigotto (2009), engendra um duplo sentido de regressão social.

Ela não é a mesma coisa sob a perspectiva de uma sociedade que explora, já que a exploração está inserida na legalidade do contrato de trabalho, mas que integra e permite planejar o médio e longo prazo. Por esta razão, as políticas de inclusão, já na sua origem, nascem marcadas pela precariedade e pela sina do provisório. São políticas não universais e que atingem grupos específicos, vítimas das relações sociais de produção (FRIGOTTO, 2009, p. 69)

Pelo que se viu, a JR assume um caráter não universal para atingir os grupos específicos, sejam eles as escolas públicas, sejam as instituições do sistema de justiça, onde se concentram grande parte da sociedade que são abandonadas pelas políticas sociais como emprego, renda digna, educação, moradia, transporte, justiça.

A partir desses apontamentos, a análise será aprofundada com foco na escolarização e profissionalização destinada aos socioeducandos com vistas a elucidar como essas categorias refletem o contexto punitivo e como a JR tem sido utilizada no Estado do Pará.

4 ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE JOVENS SOCIOEDUCANDOS: A ANÁLISE DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NA SOCIEDUCAÇÃO PARAENSE

O objetivo nesta seção é analisar como se dá a escolarização e profissionalização dos socioeducandos que cumprem medidas socioeducativas na Fasepa e a inserção da Justiça Restaurativa nesse processo.

Apresenta-se os dados coletados por meio de análise documental e da observação participante realizada nas dependências da Sede Administrativa da Fasepa, onde se realizou as entrevistas com as técnicas responsáveis pela escolarização, profissionalização e pelo Núcleo de Práticas Restaurativas – NPR e com três jovens egressos das medidas de internação e semiliberdade que se encontravam cumprindo Liberdade Assistida (LA), estagiando e recebendo a bolsa aprendizagem e haviam realizado o Círculo Restaurativo; no Centro de Adolescentes em Semiliberdade - CAS, no qual se coletou dados por meio de formulários e entrevista semiestruturada com 13 jovens internos; no Centro Socioeducativo de Ananindeua (CSEA), onde foi realizada entrevista com a gestora responsável pela escola pólo da socioeducação da região metropolitana, no Centro Juvenil Masculino (CJM), no qual foi realizada entrevista com uma coordenadora pedagógica, todas devidamente autorizadas, em concomitância, foram analisadas também algumas matérias do site da Fasepa que contém as informações sobre a escolarização e profissionalização, compreendendo que os discursos falados e escritos são produzidos “por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos” (FAIRCLOUGH, p. 101).

Como forma de compreender o processo da medida socioeducativa, das duas frentes de ação na socioeducação, isto é, uma que determina a sentença e a outra que dá o cumprimento da mesma, e buscando perceber qual o “peso” que a escolarização e a profissionalização têm para tal determinação, realizou-se observação não participante em seis audiências na 3ª Vara da Infância e Juventude, responsável pela execução das Medidas Socioeducativas, nas quais foi possível ouvir esses jovens na presença de um juiz (que vai decidir sobre a medida), de um promotor, uma defensora pública e um (a) técnico (a) de Fasepa que se torna referência/responsável para aquele socioeducando, analisando juntamente com os documentos oficiais, os dados nacionais e do Estado do Pará à luz da teoria, da qual se intencionou ir além da aparência do fenômeno, buscando sua essência, reproduzir o movimento real, o que está inscrito no fato.

Vale esclarecer que os gráficos utilizados nesta seção foram tabulados no Google Formulários. Busca-se perceber nos documentos e discursos oficiais qual a concepção de trabalho e educação engendra a escolarização, profissionalização voltada aos socioeducandos.

Por meio dos dados coletados na observação; na aplicação de formulário; das entrevistas semiestruturadas; e da análise documental, objetivou-se compreender como se dá os processos de escolarização e profissionalização dos socioeducandos que cumprem medidas socioeducativas na Fasepa e a inserção da Justiça Restaurativa nesse processo.

4.1.A escolarização dos socioeducandos: entre a redação e a ação

Durante o percurso realizado para chegar até aqui, apresentou-se como o trabalho e a educação se separaram no sistema capitalista e esta última passou a estar a serviço do capital, como meio de reprodução ideológica e material a cargo de grupos hegemônicos que, com apoio de um aparato legal sustentado pelo Estado, cria mecanismos de disciplinamento dos trabalhadores, conforme a necessidade do sistema produtivo e um desses mecanismos pode ser a escola.

Viu-se também como as legislações foram se constituindo no Estado brasileiro para atendimento à infância e juventude, que deixaram de ser específicas para os pobres em “situação irregular” (Código de Menores) que associava a delinquência à pobreza, passando a ter caráter de proteção integral (ECA), garantindo o direito à educação e à profissionalização a qualquer cidadão.

Nesta subseção, buscou-se analisar como se dá o processo de escolarização na socioeducação paraense, ou seja, como o direito à educação formal escolar é previsto nas legislações e como ele vem se concretizando no período em que o adolescente ou o jovem está sob a tutela do Estado. Nesse caso, as legislações como a Constituição Federal – CF (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), a Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (2012) e o Estatuto da Juventude (2013) – leis consideradas mais democráticas devido ao seu caráter universal, em contraposição às legislações específicas para uma camada da população, como a Lei de Contravenção Penal de 1941 (que punia a vadiagem) e o próprio Código de Menores (já abordadas na seção 2) –, são as principais

diretrizes do Estado brasileiro para balizar qualquer política de atenção às crianças⁹⁶, adolescentes e jovens⁹⁷.

O artigo 6º da CF garante a Educação como um direito social, isto é, um direito fundamental a qualquer pessoa que se encontre em território brasileiro para evitar quaisquer desigualdades entre os cidadãos e esta mesma lei determina que outras complementares sejam instituídas para garantir o acesso à educação em qualquer estágio da vida.

Quando se trata de legislação específica para adolescentes e jovens que infringiram a lei, é o Art. 112 do ECA que dispõe sobre as Medidas Socioeducativas e dá poderes para a autoridade judiciária, isto é, ao juiz, de aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I – advertência⁹⁸; II – obrigação de reparar o dano⁹⁹; III – prestação de serviço à comunidade¹⁰⁰; IV – liberdade assistida¹⁰¹; V – inserção em regime de semiliberdade¹⁰²; VI – internação em estabelecimento educacional¹⁰³; VII – qualquer um das previstas no art. 101, I a VI (BRASIL, 1990, grifos nosso)

São os incisos V e VI que tratam do regime de semiliberdade e internação, respectivamente, que mencionam a responsabilidade pelos órgãos de garantia de direitos do adolescente sobre a educação e a profissionalização, apesar da liberdade assistida prever a supervisão da frequência do acompanhamento escolar e da profissionalização do assistido, é no regime de semiliberdade e internação que as atividades escolares e profissionalizantes passam a ser de co-responsabilidade das Unidades de Atendimento Socioeducativos – UASES com as secretarias de educação, conforme as regras da política setorial e do princípio da incompletude institucional, portanto não é uma responsabilidade

⁹⁶ Lei 8069/1990. ECA - Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

⁹⁷ Lei 12852/2013 – Estatuto da Juventude. § 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

⁹⁸ A advertência consistirá em admoestação verbal, que será reduzida a termo e assinada.

⁹⁹ Em se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima.

¹⁰⁰ A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.

¹⁰¹ A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

¹⁰² O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial.

¹⁰³ A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

direta ou primária das unidades socioeducativas.

No ECA, juntamente com os artigos referentes à educação, estão associados a profissionalização, conforme se pode ver nos artigos 94, 120, 124 e 208 que tratam sobre a responsabilização pela escolarização e profissionalização de adolescentes e jovens privados de liberdade pelo Estado, entidades governamentais e não-governamentais, conforme se pode ver:

Art. 94. As entidades que desenvolvem programas de internação têm as seguintes obrigações, entre outras: (...) X - propiciar **escolarização e profissionalização**;

Art. 120. O regime de **semiliberdade** pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial. § 1º São obrigatórias a **escolarização** e a **profissionalização**, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade.

Art. 124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes: (...) XI - receber **escolarização e profissionalização**;

Art. 208. Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular: VIII - de **escolarização e profissionalização** dos adolescentes privados de liberdade (BRASIL, 1990, grifos nosso).

A Lei do SINASE vem 22 anos depois reforçar essas categorias na socioeducação:

Art. 8º Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de **educação**, saúde, assistência social, cultura, **capacitação para o trabalho** e esporte, para os adolescentes atendidos, em conformidade com os princípios elencados na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Art. 25. A avaliação dos resultados da execução de medida socioeducativa terá por objetivo, no mínimo: I - verificar a situação do adolescente após cumprimento da medida socioeducativa, tomando por base suas perspectivas **educacionais**, sociais, **profissionais** e familiares; e II - verificar reincidência de prática de ato infracional.

Art. 53. O PIA será elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento, com a participação efetiva do adolescente e de sua família, representada por seus pais ou responsável. III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou **capacitação profissional**;

Deste modo, a escolarização, assim como a profissionalização, são atividades fundamentais para os socioeducandos conforme as legislações determinam, inclusive a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu artigo 1º § 2º, é enfática

ao afirmar que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, este mesmo dispositivo legal determina em seu artigo 5º§ 2º, que em “todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, (...) contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais”. Conforme confirma a técnica responsável pela escolarização da Fasepa.

A escolarização é uma obrigação do Estado. Assim no momento que ele (socioeducandos) entra, ele já tá com a escola da socioeducação que é a Antônio Carlos Gomes da Costa, a gente já inclui ele na escolarização, até porque ele não pode ficar sem, que é uma prioridade. Aí eles são matriculados. A escola se dá nas unidades mesmo. Tem as salas de aula, os professores que são fixos das unidades, que dão os aportes pros adolescentes (TÉCNICA DA ESCOLARIZAÇÃO Fasepa).

Nesse sentido, a oferta de ensino para jovens que infringiram a lei deve ser garantida pelo poder público no momento em que eles estão cumprindo Medidas Socioeducativas.

Parte-se do entendimento, concordando com Araujo et. al (2014, p. 162), que “os fins da educação têm caráter social e político e que a finalidade da educação escolar deve ser a de promover o ser humano em suas amplas capacidades”. Desse modo, compreende-se o processo de escolarização não como na mera instrução, certificação ou nem como uma mercadoria cujo valor aumenta de acordo com o aumento do número de anos de estudos, mas como formação humana que associe não só os conhecimentos produzidos pela humanidade, mas, juntamente com isso, formem sujeitos conscientes de sua situação histórica e social, capazes alterar as condições historicamente dadas, isto é, uma educação emancipadora.

Sob esse prisma, garantir a escolarização de pessoas que entraram em contato com o crime e foram sentenciados a cumprir uma pena (para os maiores de 18 anos) ou uma medida socioeducativa (para os de 12 até 18 anos) pode ser uma forma de fazê-los compreender as condicionalidades históricas de sua ação no mundo e de sujeitos de transformação, sem moralismo, vitimização ou criminalização, mas conscientes que fazem parte de uma sociedade de classes em que há forças dominantes associadas ao atual estágio do modo de produção capitalista, que não requerem, efetivamente, a universalização da escolarização básica de qualidade, mas que como instituição social, pode se articular às lutas e interesses das classes populares na construção de uma educação que emancipe, mesmo dentro do cárcere.

Refletir sobre a escolarização num país como o Brasil, que tem grandes desigualdades sociais é uma tarefa política necessária e urgente, pois, de acordo com relatório do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Infopen (2015), a população prisional brasileira aumentou 80% em números absolutos, saindo de 336.400 presos em 2004 para 607.700 em 2014. No mesmo período, o país viveu sua melhor fase na economia dos últimos anos, onde o desemprego foi reduzido para os menores índices das sérias históricas segundo pesquisas realizadas pelo DIEESE¹⁰⁴, isto é, crescimento econômico não significa desenvolvimento social. Mas essas são características do próprio sistema capitalista tardio, como refere Mészáros (2008, p. 34), um capitalismo que exauriu a sua capacidade civilizatória e agora, para manter-se, destrói os direitos sociais historicamente conquistados e o meio ambiente, em uma “incorrigibilidade da lógica perversa do capital”. Os dados atualizados demonstram que essa realidade vai piorando, pois em 2017 a população carcerária já chegou em torno 672.892¹⁰⁵, isto é, “o desprezo pela ordem social manifesta-se com maior clareza em sua mais extrema expressão, o crime” (ENGELS, 2010, 167).

Esses dados trazem o “retrato” do fenômeno carcerário brasileiro, cujas prisões “evidenciam-se como instrumento privilegiado de repressão no aparato coercitivo estatal desde as origens do capitalismo, no neoliberalismo atinge-se o ápice no emprego do aprisionamento de massa como política pública de gestão da pobreza” (JINKINGS, 2007, p. 3), ou seja, a essência do fenômeno está na lógica desumanizadora do capital, sendo o Brasil o 4º país com a maior população prisional no mundo, ocupando o 1º lugar entre os países da América do Sul de acordo com Infopen - Junho de 2014, constante no relatório do Ministério da Justiça divulgado em 2015. Os dados do Infopen são divulgados uma vez ao ano e tomam como base o número de presos no Brasil referentes ao primeiro semestre do ano anterior.

Nesse sentido, o Estado mais uma vez é obrigado a garantir o acesso à educação conforme determinam as legislações supracitadas, no entanto, se antes essa responsabilidade era partilhada com a família, agora é somente dele, visto que no período de cumprimento da pena (para os maiores de 18 anos) ou medida socioeducativa (para os menores de 18 anos), esses sujeitos ficam sob sua tutela.

O SINASE, assim como a CF e o ECA, responsabiliza o Estado, por meio da

¹⁰⁴A Situação do trabalho no Brasil na primeira década dos anos 2000./ Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. -- São Paulo: DIEESE, 2012.

¹⁰⁵ Esse número é variável de acordo com o dia da consulta. Disponível em <http://www.cnj.jus.br/inspecao_penal/mapa.php>. Acesso em 07 abr 2017

instalação e manutenção das Unidades de Atendimento Socioeducativas, a fornecer e manter a escolarização e profissionalização, tendo que assegurar um espaço destinado a salas de aulas apropriadas contando com sala de professores e local para funcionamento da secretaria e direção escolar e sala para a profissionalização no sistema de internação.

Pode-se comprovar isso quando perguntados aos socioeducandos se no período do cumprimento da medida socioeducativa eles haviam participado de algum curso ofertado pela Fasepa, dos 16 jovens entrevistados, 7 já tinham feito algum curso ou estavam cursando, sendo que os três jovens que estavam estagiando tinham realizado cursos na área de administração e destes um cursou em torno de quatro cursos: “eletricista predial, pintura predial, informática básica e administração” (APRENDIZ 1).

Sobre a relação entre a escolarização e a profissionalização, a técnica da Fasepa responsável por esta última revelou que essa relação é intrínseca, sobre isso ela comentou:

É caráter, é o *sinequanon*, ele tem que estudar pra poder ser estagiário. Então é uma característica estar na escola. Fora disso, normalmente como no estágio eles tem contato com outras pessoas com outras pessoas que eles nem imaginavam ter, eles acabam sim querendo (prosseguir nos estudos): “*não, eu vou melhorar nisso daqui*”, a gente acaba vendo que os bolsistas acabam tendo uma melhora significativa na escola, de querer se formar, de procurar uma profissão, porque antes eles realmente não tinham nem certeza do que queriam ser. Infelizmente alguns socioeducandos eles tinham na mente que a profissão deles era ser bandido. E, só de entrar na instituição, a própria equipe técnica da unidade vai fazendo os atendimentos pra quebrar essa história de que bandido é profissão, como eles dizem ser ladrão é profissão. Aí depois que eles começam no mercado de trabalho como estagiários, aí muda realmente a concepção deles.

Nesse aspecto, observa-se que a escolarização está a reboque da profissionalização, isto é, de acordo com os relatos da entrevistada, são as experiências em ambiente de trabalho durante o estágio que levam o jovem a se entusiasmar no prosseguimento dos estudos, uma vez que nesses ambientes “*eles tem contato com outras pessoas com outras pessoas que eles nem imaginavam ter*”, isto é, funcionários públicos¹⁰⁶, que apesar de comporem o “Estado de massas”¹⁰⁷ (WEBER, p. 533), não

¹⁰⁶ Grande parte dos estágios é realizada por meio de acordos entre a Fasepa e outras instituições públicas. Apenas uma empresa privada, até o momento da coleta de dados, ofertava vagas para os socioeducandos devido a uma multa do Ministério Público do Trabalho e foi obrigado a realizar um Termo de Ajustamento de Conduta – TCA.

¹⁰⁷ “O Estado moderno, do ponto de vista sociológico, é uma “empresa”, do mesmo modo que uma fábrica: precisamente esta é sua qualidade historicamente específica. E em ambos a relação de dominação dentro da

participam da mesma realidade material e social que o socioeducando.

Para garantir o acesso à educação formal, no Brasil há 266 escolas com turmas para atender a socioeducação, 123 só no Estado de São Paulo segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

No Pará, a Fasepa é a responsável em garantir esse direito àqueles que cumprem medida restritiva de liberdade e semiliberdade, além do que, o juiz pode determinar que qualquer escola garanta vaga a um socioeducando durante o período de cumprimento da medida. Na prática, no que se refere à internação, cabe aos programas socioeducativos fazer as devidas articulações com as secretarias de educação a fim de promover o direito do adolescente à escolarização, facilitando-lhe o acesso à matrícula e à frequência.

Já a escolarização na Semiliberdade é igual à que ocorre na Liberdade Assistida, é sempre externa. Na internação, embora a escola seja interna, é executada também pela Secretaria de Educação.

Sendo assim, a Secretaria de Estado de Educação do Pará-SEDUC em 2013 assinou um Convênio de Cooperação Técnica Nº 025/2013 com a Fasepa para garantir a oferta de Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade regular e/ou EJA em Belém, Ananindeua, Benevides, Marabá e Santarém, cidades onde há uma unidade de internação da Fasepa.

De acordo com esse termo, foi instalada em fevereiro de 2014 a Escola Antônio Carlos Gomes da Costa¹⁰⁸, primeira do Norte do Brasil que funciona dentro de uma unidade de internação.

Na estrutura do atendimento escolar prestado pela EEEFM Antônio Carlos Gomes da Costa, no âmbito da Fasepa que interliga as 07 Unidades de Atendimento Socioeducativo – UASES¹⁰⁹, sendo que 02 (dois) são de Internação cautelar provisória e 05 (cinco) de internação. São ao todo vinte e seis (26) salas de aula em funcionamento nessas UASES consideradas como espaços pedagógicos onde se desenvolvem as

empresa está também condicionada pelos mesmos fatores. [...] a dependência hierárquica do trabalhador, do empregado de escritório, do funcionário técnico, do assistente de um instituto universitário e também a do funcionário e soldado estatal baseia-se uniformemente no fato de que aqueles instrumentos, reservas e recursos monetários, indispensáveis à empresa e à existência econômica, encontram-se concentrados no poder de disposição, nos primeiros casos, do empresário, e nos últimos casos, do senhor político” (WEBER, 530).

¹⁰⁸ Funciona no Centro Socioeducativo de Ananindeua (UASE - Ananindeua), localizado na BR 316, Km 8, Passagem Cavalcante, S/Nº no Município de Ananindeua – Telefone 32559156. e é a primeira escola do Norte do Brasil que funciona dentro de uma unidade de internação

¹⁰⁹ CESEF, CIJAM, CJM, UASE Ananindeua, UASE Benevides, CSEM e CSEBA, sendo que a Unidade CIAM Marabá encontra-se em reforma e no momento é voltado para o atendimento da medida cautelar (Internação Provisória).

atividades curriculares desenvolvidas por professores lotados especificamente para esse fim (PPP, 2016).

A lotação dos professores deve atender às mesmas normas de todas as escolas, com as mesmas cargas horárias. A SEDUC deve lotar os professores e todos os servidores necessários ao funcionamento de uma escola. O convênio também prevê um servidor (a) da Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos da SEDUC para acompanhar o trabalho executado nas unidades socioeducativas e garante turmas de Formação Inicial e Continuada (FIC)¹¹⁰ de nível fundamental e médio integrada à educação básica junto à Coordenação de Educação Profissional – COEP. No período de internação, inclusive, deve ser garantido o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para aqueles que comprovadamente possuem algum comprometimento cognitivo.

A organização curricular da escola da socioeducação obedece aos mesmos preceitos de qualquer escola, com as mesmas áreas de conhecimento e componentes curriculares com Português, Educação Física, Arte, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), História, Geografia, Estudos Amazônicos, Ciências, Matemática, Ensino Religioso, com iguais cargas horárias, que totalizam no ensino fundamental de 800h e no ensino médio, 2004h anuais.

No entanto, aliados a estes componentes curriculares, tem-se um aumento da carga horária de 640 e 1920 horas para o eixo denominado “mundo do trabalho” (quadro em anexo), para o fundamental e médio, respectivamente, para atender no contra turno as turmas de FIC. Evidenciando mais uma vez a relação entre escolarização e profissionalização, na qual esta última deixa de ser opção e passa a constituir-se como mecanismo de qualificação no cumprimento da medida, pois isso é levado em consideração para a progressão ou extinção da medida socioeducativa.

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico da Escola que se teve acesso quando ele ainda estava em construção¹¹¹, a instituição oferta turmas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, conforme pode-se observar:

¹¹⁰A formação inicial e continuada (FIC) e qualificação profissional é um dos níveis ou modalidade da Educação Profissional constante no Art. 39 da LDB. A FIC tem exigência mínima 160 (cento e sessenta) horas e deve estar relacionados pelo Ministério da Educação, ou seja, os cursos que tiverem carga horária abaixo de 160h não possuem regulamentação alguma e sua certificação não lhe confere o caráter profissional, mas somente de conhecimento na área.

¹¹¹ Disponibilizado em maio de 2016. Foi informado em março de 2017 que o PPP havia sido concluído, contudo, a gestora da Escola Antônio Carlos Gomes da Costa não disponibilizou a última versão em virtude dele está sendo submetido à análise do Conselho Estadual de Educação.

Quadro 9 - Dados do espaço físico/administrativo da Escola Antônio Carlos Gomes da Costa

UASE	Sala de aula	Sala de professores	Espaço administrativo	Banheiro para alunos	Banheiro para servidores	Quadra poliesportiva
CENTRO SOCIOEDUCATIVO DE ANANINDEUA (CSEA) - atende a adolescentes e jovens masculinos de 16 a 17 anos	04	01	01	01	01	01
CENTRO JUVENIL MASCULINO (CJM) atende adolescentes de 12 a 15 anos	04	01	01	01	01	
CENTRO SOCIOEDUCATIVO FEMININO (CESEF) atende adolescentes e jovens de 12 a 17 anos	04	Sem informação	Sem informação	Sem informação	Sem informação	
CENTRO SOCIOEDUCATIVO MASCULINO (CSEM) atende jovens de 16 a 17 anos	04	Sem informação	Sem informação	Sem informação	Sem informação	
CENTRO SOCIOEDUCATIVO DE BENEVIDES (CSEB) atende adolescentes e jovens masculinos de 16 a 17 anos	06	Sem informação	Sem informação	Sem informação	Sem informação	
CENTRO SOCIOEDUCATIVO DE JOVENS E ADULTOS MASCULINO (CIJAM) atende jovens de 18 a 21 anos	04	Sem informação	Sem informação	Sem informação	Sem informação	
ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO CIAM SIDERAL -	04	01	01	01	01	01
CENTRO DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA FEMININO-CFIP - atende adolescentes e jovens do sexo feminino de internação provisória (no máximo 45 dias).	01	01	01	01	01	01
Total	31					

O Quadro 9 mostra a existência de trinta e uma (31) salas de aulas para atender aos socioeducandos dos 144 municípios Estado do Pará que cumprem medida de internação, no entanto, durante a coleta de dados nas unidades e com a realização de

entrevistas tanto com a gestora da Escola quanto com uma Coordenadora Pedagógica do CJM, ambas informaram que os dados do número de turmas nem sempre revelam a realidade, uma vez que, dependendo de cada situação, o número de turmas pode ser maior, pois há casos em que um jovem pode ser impedido de frequentar uma turma devido a uma “rixa” com outros socioeducandos, “e para garantir a integridade física dele, abrimos uma turma só pra ele” (GESTORA DA ESCOLA), para garantir assim que este socioeducando não seja impedido de assistir às aulas. Como foi o caso citado pela coordenadora pedagógica: “se tem um aluno que não pode ficar com os outros socioeducandos, a gente oferta uma turma só pra esse aluno. Ano passado nós tivemos um adolescente que formou só uma turma” (COORDENADORA PEDAGÓGICA CJM), demonstrando que as contradições da vida material do sistema socioeducativo, na qual a violência e a baixa escolarização estão presentes, implicam na escolarização dentro do sistema socioeducativo.

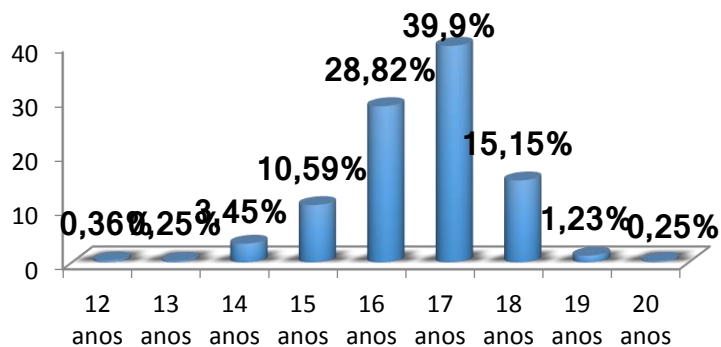
Esses dados revelam o pouco investimento em Educação Básica que se reflete na baixa escolaridade dos jovens nortistas, o que pode implicar no favorecimento para da entrada no mundo do crime. É o que revela o “Relatório do Panorama Nacional – A execução das Medidas Socioeducativas de Internação Programa Justiça Jovem” (CNJ, 2012) que compara o perfil dos jovens com os dados de evasão escolar da Síntese de Indicadores Sociais (2010), do IBGE, para mostrar a relação entre os dois indicadores – ou seja, a faixa etária com maior índice de evasão escolar é também a que apresenta maior número de internos nos sistemas de internação e de semiliberdade (16 a 18 anos), isto é, aqueles que estão na socioeducação, estavam, em sua maioria, fora da escola e, conforme o mesmo relatório, esse modelo de assistência a quem comete um ato infracional pouco tem de pedagógico e ressignificador, visto que 43,3% dos jovens reincidem por infracções mais graves, uma vez que a ocorrência de homicídios é “aproximadamente três vezes superior à primeira internação” (CNJ, 2012).

Assim, tanto os relatórios nacionais, quanto os da Fasepa confirmam a distorção idade/série, pois a maior faixa etária dos jovens em conflito com a lei no Pará se concentra entre os 15 e 18 anos (79,31%), bem acima da média nacional que é de 67%¹¹², justamente quando esses jovens deveriam estar cursando o Ensino Médio, consolidando e aprofundando os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos e a preparação para o trabalho, como se pode observar no

¹¹² De acordo com o Relatório da Infância e Juventude do Conselho Nacional de Justiça, realizado em 2012 (CNJ, 2013)

gráfico a seguir.

Figura 7: Demonstrativo por idade dos socioeducandos da Internação no ano de 2016.



Fonte: UASE INTERNAÇÃO (CIJAM, CJM, ANANINDEUA, CSEBA, BENEVIDES, CESEF e CESEM)

Conforme Relatório de Gestão da Fasepa do ano de 2016, 785 adolescentes e jovens foram sentenciados a cumprir medida privativa liberdade, isto é, a estes deveria ser garantidos a matrícula na escola dentro da Unidade de Internação, sendo que 21 tiveram encerramento de medida, outros 263 a progressão de medida, restando 501 socioeducandos cumprindo medida privativa de liberdade.

Este mesmo relatório informou que estes jovens são oriundos de 84 municípios diferentes, sendo 62 socioeducandos são de municípios da Ilha do Marajó, considerada a maior ilha fluviomarítima do mundo, com 104.606,90 Km² de área total dividida em dezesseis municípios, o que demonstra considerável distância geográfica entre suas residências e seu local de acesso à educação formal, o que implica também que estes jovens estão cumprindo suas medidas bem longe de seu local de origem e de seus familiares, comprometendo o fortalecimento entre os vínculos familiares e comunitários conforme determina os artigo 100 do ECA, apesar da grande maioria, 224 socioeducandos, pertencerem à Região Metropolitana de Belém, composta pelos municípios de Ananindeua, Belém, Benevides, Marituba e Santa Bárbara do Pará.

Realidade confirmada pela coordenadora pedagógica do CJM, a qual informou que isso implica também no acesso à documentação necessária para realizar a matrícula desses adolescentes e jovens:

98% dos meninos são do interior (no caso do CJM). Não é interior daqui ou dali, é interior longe, Xinguara¹¹³, São Geraldo do Araguaia¹¹⁴, né, esses lugares bem longe como Breves¹¹⁵, Portel¹¹⁶. Aí a dificuldade para acessar essa documentação é muito grande. O técnico se programa pra fazer a visita domiciliar e institucional, e nessa visita ele vai na escola pra ver se consegue trazer essa documentação do adolescente, pra poder regularizar o processo de matrícula dele (COORDENADORA PEDAGÓGICA CJM).

Com essa diversidade no cenário da socioeducação, a Escola Antônio Carlos Gomes da Costa e os seus professores devem atender aos adolescentes em conflito com a lei com diferentes níveis de escolarização, culturas, cada um com suas particularidades. É claro que isso pode ocorrer em qualquer escola, no entanto, cabe avaliar que de acordo com a região, o jovem possui um hábito alimentar, familiar, etc., conforme retratado pela coordenadora do CJM, que mencionou que alguns socioeducandos sentem dificuldade para dormir em colchão, porque estão acostumados a dormir em redes, outros estranham o tipo de comida, e tudo isso se reflete na sala de aula, pois:

pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens (SAVIANI, 2016, p. 55).

Isto é, o currículo escolar sofre as influências dos fatores sociais que refletem entre si por conexões e implicam no ensino-aprendizagem.

Outro dado importante revela a oscilação nas matrículas dos socioeducandos e certamente na qualidade de ensino por eles recebido devido sua descontinuidade, uma vez que, analisando as duas tabelas a seguir, disponíveis no site da SEDUC/PA, a Escola Antônio Carlos Gomes da Costa possuía em setembro de 2016 um número de 246 alunos e em janeiro de 2017, 311 alunos. A técnica responsável pela escolarização da Fasepa, por meio de entrevista, informou que essa oscilação se deve a vários fatores, entre eles, o fato dos socioeducandos que estão cumprindo medida provisória¹¹⁷ não terem matrícula efetivada pela escola devido à transitoriedade da medida, mesmo assim, segundo a técnica, os socioeducandos ficam assistindo aula regulamente durante o período. Outras

¹¹³ Em torno de 800 Km de Belém.

¹¹⁴ Em torno de 850 Km de Belém.

¹¹⁵ Distante há 12h a 15h barco de Belém.

¹¹⁶ Distante há 12 a 14h de barco de Belém.

¹¹⁷ Na internação provisória o (a) adolescente/jovem poderá permanecer até 45 dias aguardando a conclusão da instrução processual de apuração do ato infracional.

situações são o encerramento da medida e a progressão de medida, na qual ele sai da internação para cumprir outro tipo de medida, seja em regime de semiliberdade ou meio aberto, conforme se pode comparar nas tabelas a seguir:

Tabela 1 - Relação entre oferta de vagas e alunos enturmados e não enturmados - Setembro/2016

URE:19A URE - BELEM				
USE: Unidade 14				
Escola: EEEFM PROF ANTONIO CARLOS GOMES DA COSTA		Codigo MEC : 15167054		Município:
ANANINDEUA				
Endereço: Rod. br 316 km 08				
Bairro: km 08		CEP: 67000000		
CURSO	VAGAS DISPONÍVEIS	ALUNOS ENTURMADOS	ALUNOS NÃO ENTURMADOS	TOTAL DE MATRÍCULAS
ENS FUND EJA 1ª E 2ª ETAPA	4	44	16	60
ENS MED REGULAR (Res.191/2011)	25	15	0	15
ENS FUND I DE 9 ANOS	17	3	0	3
ENS FUND II DE 9 ANOS	18	12	0	12
ENS FUND EJA 3ª E 4ª ETAPA	44	156	0	156
TOTAL	108	230	16	246

Fonte - Site da SEDUC-PA Set/2016.

Em outra consulta ao site no mês de janeiro de 2017, pode-se verificar a alteração nos dados de matrículas, conforme mencionado pela Técnica da Escolarização e também pela Gestora da escola, que relatou essa variação de alunos e turmas conforme a dinâmica do cumprimento da medida. Esclarecendo que o sistema da SEDUC ainda não conseguiu acompanhar essa dinâmica. Sobre isso ela comentou:

hoje eu posso ter quatro turmas de 4ª etapa, quinhentas turmas de 3ª etapa, e no dia seguinte eu posso ter uma de 3ª etapa e nenhuma de 4ª etapa. O sistema não tá pronto pra atender essa realidade. Porque no momento em que eu crio a turma, ele me dá 40 alunos. Quando eu for diminuir a turma pra 10, o sistema me diz que eu não posso fazer porque a portaria que regulamenta a lotação me diz que em uma turma eu tenho que ter no mínimo 40 alunos (GESTORA DA ESCOLA).

Esse diagnóstico feito pela Gestora revela, entre outras coisas, que a Escola da socioeducação, no que se refere à organização e burocracia, recebe condições análogas às das demais escolas e mesmo tendo mais de 27 anos de ECA, onze anos de SINASE¹¹⁸, que determina a enturmação de no máximo 10 alunos, a Secretaria de Estado de Educação segue padronizando a escola, sem levar em consideração as peculiaridades do

¹¹⁸ Em 2006 foi regulamentado o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, que virou lei em 2012, o qual orienta, dentre outros, o desenvolvimento do projeto arquitetônico de cada sala de aula da socioeducação, contendo até 10 alunos.

atendimento, uma vez que isso pode ser visto na oscilação das matrículas da escola, conforme tabela a seguir.

Tabela 2 - Relação entre oferta de vagas e alunos enturmados e não enturmados Janeiro/2017

Escola: EEEFM 15167054	PROF: ANTONIO CARLOS GOMES DA COSTA	Código MEC: ANANINDEUA		
Endereço:	Rod. br 316 km 08			
Bairro: km 08	CEP: 67000000			
CURSO	VAGAS DISPONÍVEIS	ALUNOS ENTURMADOS	ALUNOS NÃO ENTURMADOS	TOTAL DE MATRÍCULAS
<u>ENS FUND EJA 1ª E 2ª ETAPA</u>	9	62	0	62
<u>ENS MED REGULAR (Res.191/2011)</u>	36	19	0	19
<u>ENS FUND I DE 9 ANOS</u>	36	19	0	19
<u>ENS FUND II DE 9 ANOS</u>	50	22	0	22
<u>ENS FUND EJA 3ª E 4ª ETAPA</u>	21	189	0	189
TOTAL	152	311	0	311

Fonte - Site SEDUC-PA Jan/2017

Além da oscilação do número de alunos, que aumentou, pode-se observar que na tabela de matrículas, apenas 15 socioeducandos em setembro e 19 em janeiro estavam cursando o ensino médio, o que é um número muito baixo, visto que a maioria já estava com a idade de cursar esse nível de ensino, ao mesmo tempo, confere com a média nacional da socioeducação na qual 82% dos jovens estavam na mesma situação, cujo destino é a matrícula na educação de jovens e adultos do ensino fundamental.

Deste modo, há de se considerar mais uma vez as contradições desta realidade estudada. Primeiro, o jovem que estiver cumprindo medida de internação, conforme o artigo Art. 42 do SINASE, poderá cumprir outra medida ou mesmo ela poderá ser extinta, dependendo da avaliação técnica e do deferimento da autoridade judiciária que ocorre a cada seis meses. Nesse caso, há a interrupção do processo de escolarização dentro da unidade, visto que o objetivo da medida foi cumprido e, a não ser que ele cumpra a medida de semiliberdade, nada garante que esse jovem dê prosseguimento nos estudos,

ou seja, para muitos jovens que infringiram a lei, essa é a condição de ter assegurado o direito de estudar, após “acertar as contas com a sociedade”, essa garantia vira uma incógnita, contribuindo para aquilo que Carrano (2015) denominou de “trajetórias truncadas ou irregulares de escolarização”, na qual segundo ele se expressam na:

sonegação de direito básico à cidadania e se constituem como entrave ao desenvolvimento regional e nacional, principalmente se considerarmos os impactos negativos da subescolarização para o desenvolvimento econômico e social de uma região ou país (CARRANO, 2015, 1441).

Essa subescolarização pode ser confirmada quando se analisou os dados fornecidos pelo Relatório de Gestão da Fasepa indicam que 91,71% dos jovens não concluiu a formação básica (média nacional dos socioeducandos é de 86%¹¹⁹), sendo que as últimas séries cursadas foram os 5º e 6º anos do ensino fundamental, confirmando as informações das técnicas responsáveis tanto pela escolarização quanto pela profissionalização, cujas relataram, respectivamente, que “a grande maioria dos socioeducandos está na 3ª etapa da EJA” (TÉCNICA DA ESCOLARIZAÇÃO), afirmando que “a regra é essa” (TÉCNICA DA PROFISSIONALIZAÇÃO), evidenciando assim que grande parte dos socioeducandos pararam os estudos entre os 5º e 6º anos do ensino fundamental, uma realidade crítica do acesso e permanência de crianças, adolescentes e jovens na educação básica e a necessidade de efetivação políticas públicas e sociais principalmente para os que estão fora escola, de modo que estes, não se tornem presa fácil de exploração do capital pelo subemprego ou pela cooptação ao mundo do crime, conforme já mencionado na introdução deste trabalho.

Eis o desafio que expressa garantir o direito a escolarização àqueles que, em sua maioria, já haviam se afastado da escola e que durante o cumprimento da medida socioeducativa são (re)inseridos no contexto escolar. A contradição está em incluir esses adolescentes e jovens quando estão aprisionados e, dependendo do seu bom desempenho, podem ter progressão ou encerramento de medida, cuja implicação é mais uma vez atropelar a trajetória educacional. Daí que o apoio do Estado aos egressos que proporcione uma real mudança nas condições materiais substituindo aquelas que o levaram para a criminalidade, torna-se fundamental. Apesar de mais de dois séculos de diferença, a realidade da escolaridade dos encarcerados brasileiros ainda representam a

¹¹⁹ Relatório da Infância e Juventude do Conselho Nacional de Justiça, realizado em em 2012 (CNJ, 2013)

mesma realidade retratada por Engels no século XIX, quando descreveu que “32,35% dos delinquentes não sabiam nem ler e nem escrever, 58,32% mal sabiam ler e escrever, 6,77% sabiam ler e escrever e 0,22% tinham recebido uma instrução mais avançada” (ENGELS, 2010, p. 168), conforme se pode ver no Quadro 10 fornecido pela Fasepa, que indica a média de estudos dos socioeducandos no ano de 2016.

Quadro 10 - Demonstrativo da escolaridade dos socioeducandos da Internação.

EJA	ANO DE ESTUDO	DESCRIÇÃO	QTDE	%
	Não declarado	0 ano	27	3,43
1ª etapa	1 a 2 anos	Alfabetização e 1ª série	49	6,25
2ª etapa	3 a 4 anos	2ª e 3ª série	108	13,75
3ª etapa	5 a 6 anos	4ª e 5ª série	359	45,73
4ª etapa	7 a 8 anos	6ª e 7ª série	180	22,93
-	9 anos	8ª série	24	3,05
	Mais de 9 anos	1º Médio	30	3,84
		2º Médio	6	0,76
		3º Médio	2	0,25
TOTAL			785	100,00

Fonte- UASE INTERNAÇÃO 2016 (CIJAM, CJM, ANANINDEUA, CSEBA, BENEVIDES, CESEF e CESEM)

Analisando o Quadro 10, pode-se inferir que 87% (647) dos socioeducandos tem em média 5 anos de estudos, revelando um retrato do nível educacional acumulado ao longo de gerações de brasileiros, no qual, “a escolaridade média da população de 25 anos ou mais de idade aumentou de 2004 a 2014, passando de 6,4 para 7,8 anos de estudo completos, o que não equivale nem ao ensino fundamental completo” IBGE (2015).

Todavia, mesmo a Tabela 1 e a Tabela 2 demonstrarem que há alunos matriculados no Ensino Fundamental I e II, durante a coleta de dados, para esclarecimento de como funcionava as enturmações dos socioeducandos, a coordenadora pedagógica do CJM detalhou como isso ocorre:

Até 14 anos ele (aluno) é matriculado no ensino fundamental/9. EJA é a partir dos 15 anos. Se ele faz 15 anos em março, aí já pode ser matriculado na EJA. Aqui é assim, eles são matriculados no sistema/9, até 14 anos, só que aqui não tem professores pra trabalhar 1º ano, 2º ano, nem professores e nem sala de aula. Aí são lotados aqui em etapa.

1ª etapa, 2ª etapa, 3ª etapa e 4ª etapa. Como se fosse um EJA no regular. A 1ª etapa é o 2º ano/9 até a o 3º ano/9; a 2ª etapa, 4º ano e 5º ano... e assim vai (COORDENADORA PEDAGÓGICA CJM).

Esses relatos demonstram as dificuldades em organizar o sistema educativo dentro da socioeducação e revelam um retrato da escola referente à sua organização e funcionamento, visto que formalmente esses alunos são matriculados no ensino regular. Todavia, de acordo com o PPP, a escolarização na socioeducação paraense adotou o modelo de Ciclos ou Fases de Aprendizagem, baseados na Resolução N° 001 de 05 de Janeiro de 2010 do Conselho Estadual de Educação no Estado do Pará, “por se entender que esta se configura na melhor opção para atender as especificidades da política pública de educação no âmbito da nova lei do SINASE” (PPP, 2016), que é assim constituída:

Quadro 11: Fases da Aprendizagem

1ª FASE DE APRENDIZAGEM INICIAL	1º, 2º e 3º anos ou 1ª etapa da EJA
1ª FASE DE APRENDIZAGEM FINAL	4º e 5º anos ou 2ª etapa da EJA
2ª FASE DE APRENDIZAGEM INICIAL	6º e 7º anos ou 3ª etapa da EJA
2ª FASE DE APRENDIZAGEM FINAL	8º e 9º anos ou 4ª etapa da EJA
3ª FASE DE APRENDIZAGEM	1º, 2º 3º anos do Ensino Médio

Fonte- PPP/2016

De acordo com o PPP, esta opção por Fases de Aprendizagens se deu como forma de organização da oferta escola e

configura na alternativa que busca atender as especificidades dos educandos (as) levando em conta que a maioria deles encontra-se em defasagem idade/ano e de acordo com seu tempo de permanência na Unidade de Internação, poderão ou não cumprir a integridade do período letivo anual

Na realidade, apesar da mudança na nomenclatura, as informações da coordenadora pedagógica revelaram que na enturmação do ensino fundamental é levado em consideração a série do aluno e não a fase de aprendizagem que ele se encontra, assim como a EJA, cujo objetivo declarado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos é a função “reparadora” de uma escolaridade historicamente “negada” para a classe não burguesa:

No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. [...]. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade (BRASIL, 2000).

Esta “reparação” pode ser observada também no processo de escolarização dos socioeducandos que cumprem medida de semiliberdade e liberdade assistida, isto é, estão na escola de fora do sistema socioeducativo, pois dos dezesseis (16) jovens entrevistados, quinze (15) apresentaram distorção idade/série e cinco (05) sequer estavam estudando, que contraria o ECA e o SINASE, e revela que as políticas públicas educacionais além de não atender as regiões mais distantes da capital e dos grandes centros urbanos, apesar de sua obrigatoriedade, também não são satisfatórias para as regiões periféricas¹²⁰, conforme se pode ver pela procedência destes jovens, ou seja, o problema não é somente geográfico, mas principalmente de origem social, pois não há nenhum jovem denominado de Nazaré ou Umarizal, bairros de classe média/alta da capital paraense.

Impende observar que o problema não está necessariamente na gravidade da infração cometida, mas na clara marca da origem social dos infratores, que revela a persistência da exclusão escolar para frações significativas da população, assim como no século XVII teve a Lei dos Pobres, no qual o parlamento britânico retirava os pobres de circulação e os instalava nas *workhouses*, no século XIX existiu no Brasil a Escola de Educando e Aprendiz, cujo objetivo era recolher e instruir meninos pobres e desvalidos e fornecer-lhes instrução primária e ofertava cursos profissionalizantes, de maneira análoga, os índices mostram que as medidas socioeducativas também estão a serviço da segregação dos mais pobres.

Como forma de melhor elucidar a situação da escolarização dos sujeitos entrevistados, pode-se observar os dados do quando a seguir:

¹²⁰ Os bairros de origem dos socioeducandos entrevistados são considerados da periferia de Belém e região metropolitana, por exemplo, Terra Firme; Castanheira; Jurunas; Cabanagem ; Maguari; Tapanã; Guajará; Icoaraci.

Quadro 12 - Dados sobre a escolarização citadas pelos socioeducandos*

	Apelido**	Idade	Está estudando?	Série/Etap a***	Pretende estudar até :****	Profissão desejada	Já exerceu alguma atividade remunerada?	Possui família constituída
1.	Tapanã	17	Não	6º ano EF	SR	SR	Ajudante de pedreiro	Sim
2.	Cabanagem	18	Não	4ª Etapa EF	SR	SR	Ajudante de gesseiro	Sim
3.	Murinin	18	Não	3ª Etapa EF	EM	SR	Ajudante de pedreiro	Sim
4.	Icoaraci	18	Não	6º ano EF	EM	Soldador/ Torneiro Mecânico	Vigia de caminhão de aparelhagem	Sim
5.	Maguari	20	Não	7ª série EF	SR	SR	SR	Não
6.	Marabá	17	Sim	2ª Etapa EF	ES	Medicina	Lava-jato	Sim
7.	Jurunas	18	Sim	3ª Etapa EF	EM	SR	Entregador de água	Não
8.	Castanheira	18	Sim	3ª Etapa EF	EM	Eng. Mecânica	Joalheria	Não
9.	Paragominas	18	Sim	2ª Etapa EF	ES	Jogador	Ajudante de pedreiro	Não
10.	Tucuruí	18	Sim	3ª Etapa EF	SR	Marinheiro	Feira	Não
11.	Pato Roco (Tapanã)	16	Sim	1º anos EM	ES	Eng. Civil	Não	Não
12.	Guajarará	16	Sim	1ª Et. EM	ES	Exército	Oficina mecânica	Não
13.	Terra Firme	18	Sim	1º ano EM	ES	Ed. Física	Garçom, porteiro, mecânico, copeiro	Não
14.	Aprendiz 1	19	Sim	3ª ano EM	ES	Engenharia Mecânica	Ajudante de eletricista/ Estágio Fasepa	Não
15.	Aprendiz 2	18	Sim	3ª Etapa EF	ES	Assistente Social	Estágio Supermercado	Não
16.	Aprendiz 3	19	Sim	1º ano EM	ES	Advogado/ Professor de História	Entregador de marmita/ Estágio FASEPA	Não

* Conforme perfil constante no Quadro Perfil dos Socioeducandos dos entrevistados em anexo.

** Denominou-se os jovens pelo seu bairro ou cidade de origem conforme justificativa presente no item A coleta de dados.

*** Refere-se Etapa à Educação de Jovens e Adultos

**** SR = Sem resposta/ EM = Ensino Médio/ ES = Ensino Superior

No Quadro 12 fica evidente a distorção idade-série dos socioeducandos entrevistados, tanto dos que estavam estudando, quanto daqueles que pararam os estudos, no qual é possível observar que a Educação de Jovens e Adultos - EJA é a opção mais utilizada ou a mais conveniente, ou a única opção para que estes jovens, pelo menos no

período da internação.

A EJA aparece na LDB vinculada à educação profissional, a qual reduziu a idade mínima de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 anos no ensino médio. Rummert (2009) afirmou que essa redução na idade expulsou os jovens mais pobres do ensino regular diurno que precisavam de uma certificação, ressaltando a autora que a EJA é, sem dúvida, uma educação de classe.

Assim, se configura, no Brasil, como oferta de possibilidades de elevação de escolaridade para aqueles aos quais foi negado o direito à educação na fase historicamente considerada adequada. É, mais precisamente, uma educação para as frações de classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado (RUMMERT, 2009, P. 63).

Como educação de uma classe, a EJA, que historicamente possui um caráter de “educação com ‘status’ inferior no mercado de bens culturais” (idem), tem se tornado uma possibilidade de elevação da escolaridade e qualificação para classe trabalhadora e na socioeducação, tanto que no acordo entre a SEDUC e a Fasepa é incluído um servidor (a) da Coordenadoria de EJA para ser lotado na Escola. A centralidade de tais ações pode se revelar como um mecanismo de ampliação das certificações para elevação dos níveis de escolaridade mínima, para minorar as consequências danosas da baixa escolarização, sem eliminar suas determinações causais, além de mascarar a ausência de políticas de efetiva democratização da educação.

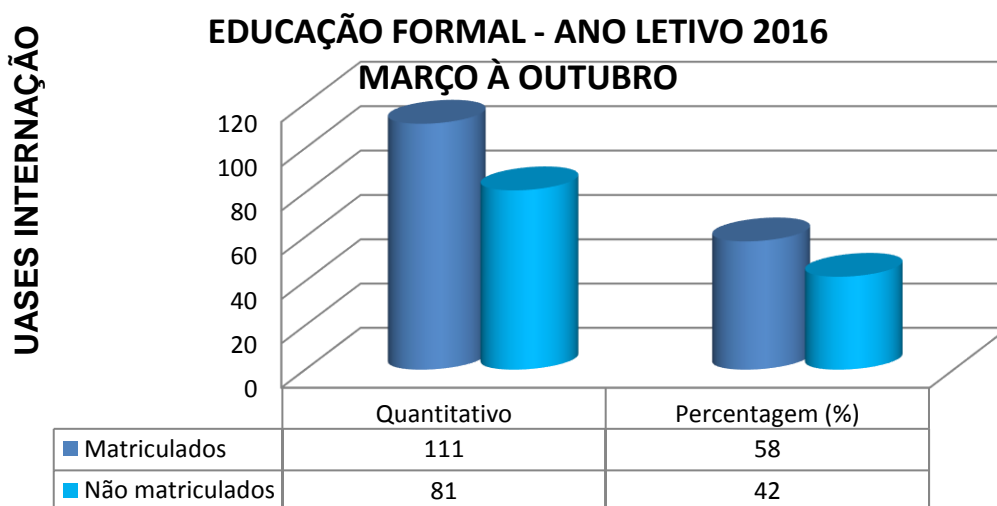
Esses dados revelam que a Meta 3 do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) que era de “universalizar até 2016 o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%” (BRASIL, 2014) ainda é um desafio histórico para a educação pública brasileira, principalmente no que se refere à ampliação na média da escolaridade nacional, do acesso e permanência a outros níveis de ensino, como o superior. De acordo com Araujo (et. al. 2015), o ensino médio tem se revelado um grande problema para o sistema educacional, principalmente o público.

Nesse sentido, um dos principais problemas decorre da não garantia de sua universalização, pois há anos a oferta estagnou em torno de 80%. Outro grave problema que aflige o ensino médio é a baixa qualidade, evidenciada em todos os levantamentos, oficiais ou não, relativos à avaliação da qualidade do ensino público brasileiro (ARAUJO, et. al., 2015, p. 236).

Depreende-se, então, que os 90,5% dos socioeducandos estão dentro dos 20% da população que não conseguiram ao menos terminar o ensino fundamental para ter a possibilidade de acesso ao ensino médio, o que implica que fora da escola, estes jovens provavelmente deixarão de ter acesso à socialização da cultura e apropriação dos saberes historicamente produzidos pelo homem, pois é a escola muitas vezes a única via de acessos destes, tornando-se “alvos privilegiados” à inserção precarizada ao mercado de trabalho, constituindo-se, conforme já tratado, nos lumpemproletariados da economia de capital flexível, uma vez que nem a educação básica eles têm garantida.

Essa realidade demonstra que esses jovens podem ser novamente excluídos quando estão institucionalizados, pois consta no Convênio 025/2016 entre SEDUC x Fasepa, na cláusula 3ª, que este pode ser rescindido unilateralmente pelo cedente ou pelo conveniente por descumprimento de qualquer uma de suas cláusulas ou “por conveniência administrativa”, ou seja, fica a bel prazer da administração manter ou não o fornecimento da educação básica para os socioeducandos. Vale esclarecer que esse convênio é referente somente aos socioeducandos com privação total de liberdade, ou seja, aqueles que cumprem a medida de internação.

Figura 8 - Demostrativo de socioeducandos matriculados ou não na educação formal de março a outubro de 2016 na Internação Provisória.



Fonte: DAS/FASEPA/2016.

Como se pode observar, o fato de estar cumprindo uma medida socioeducativa de internação não garante o acesso à escolarização, uma vez que mesmo possuindo uma escola dentro do espaço socioeducativo, 42% dos socioeducandos não foram

matriculados.

Assim, a escola destinada à socioeducação, além de reproduzir uma realidade da educação nacional, pois de acordo com Rummert (2007, p. 58), o Brasil possui elevados “índices de analfabetismo absoluto e funcional, com baixas taxas de terminalidades do Ensino Fundamental e com possibilidades menores ainda de acesso ao Ensino Médio, atingindo particularmente a juventude”, torna o caminho para o acesso aos outros níveis de ensino, como Ensino Superior, ainda mais distante, que se revela nos dados da Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2015), principalmente nas regiões norte e nordeste, pois:

Enquanto a proporção de estudantes de 18 a 24 anos que frequentavam o ensino superior ficavam acima da média nacional nas Regiões Sudeste, Sul e Centro Oeste, apenas 40,2% e 45,5% dos jovens estudantes das Regiões Norte e Nordeste, respectivamente, cursavam esse nível em 2014. (IBGE, 2015, p. 50).

Nesse caso, fica evidente as distorções regionais de acesso, permanência e terminalidade da educação básica, principalmente a pública, que implica na possibilidade de ingresso no ensino superior dos jovens da classe trabalhadora, que permita uma formação profissional mais qualificada e condições de pensar criticamente sua inserção no mundo do trabalho é ainda mais acentuada quando esses jovens, além de já terem a marca de uma classe, carregam ainda o estigma de ser um infrator de leis, mesmo depois de cumprido sua penalidade.

Pode-se perceber essa ausência de perspectiva de avanço nos estudos quando perguntados até que nível os socioeducandos pretendiam estudar e qual a profissão que desejavam ter (Quadro 12), dos treze (13) jovens que estavam internados, apenas oito (08) responderam que queriam ter uma profissão, isto é, pouco mais da metade (61,5%). Relacionando essas respostas com os dados de ingresso de forma precarizada no mundo do trabalho, aliados à trajetória escolar, vê-se que o trabalho informal é a perspectiva mais próxima para estes sujeitos.

Contudo, a soma dos jovens que pretendiam elevar sua escolarização da atual condição em que se encontram foi de 75%, o que pode revelar que estes jovens compreendem a escolarização como uma via de mudança da atual condição e por isso desejarem ao menos uma certificação de conclusão de ensino médio. Depreende-se isto porque *Icoaraci* verbalizou que gostaria de continuar os estudos para “mudar de vida”,

assim como *Paragominas*, que quer ser jogador de futebol, estudar até concluir o ensino médio e “sair de cabeça erguida com emprego”. É o que pretende também *Tucuruí*¹²¹, que mesmo não respondendo sua intenção em prosseguir nos estudos, mencionou que “*pensava em ser marinheiro*” e “*mudar de vida, estudar pra trabalhar, conseguir um trampo melhor*”¹²².

As duas profissões citadas pelos jovens chama a atenção, primeiro porque jogador de futebol pode representar um fetiche aos jovens que buscam uma mudança de vida, visto que o Brasil é mundialmente conhecido como o país do futebol, que exporta grandes jogadores, muitas vezes de periferia, que têm suas vidas mudadas pelos elevados salários, ostentação riquezas, sem necessariamente ter elevada escolarização. Já o marinheiro, além de poder militar que exerce em sua farda branca, pode representar a possibilidade de mobilidade, conhecer lugares novos, que muitas vezes pela suas condições materiais não teriam possibilidade de acessar.

Já os três (03) jovens que estavam estagiando, todos indicaram que além de desejarem ter uma profissão, gostariam de ingressar no ensino superior. Vale ressaltar que há um discurso mais enfático nestes jovens confirmando o que a técnica da profissionalização da Fasepa relatou sobre a influência positiva que o estágio exerce na vida dos socioeducandos, pois têm a oportunidade de se relacionar com pessoas que exerce uma profissão formal. Infere-se que isso é decorrente do fato deles estarem recebendo a bolsa estágio e realizando trabalho formal, na condição de aprendizes, conforme verbalizou o Aprendiz 1 sobre seu estágio: “*É uma porta que se abre para outros empregos*”, ressaltando que todos estes participaram dos Círculos Restaurativos denominados de “Círculo de Compromisso” cujo o objetivo é “Preparar os socioeducandos para o processo seletivo de ingresso à Bolsa Aprendizagem”, que se abordará na subseção seguinte.

Já os demais jovens (13) que não estavam estagiando, dos cinco (05) que não estavam estudando, apenas dois (02) queriam concluir o ensino médio, sendo que destes, somente um respondeu que desejava fazer um curso de soldador ou torneiro mecânico, que por ser um curso técnico, pode possibilitar a inserção imediata no mercado de trabalho. Aliada a essas informações, foi perguntado a eles se eles possuíam família com filhos, e quatro dos cinco que estavam fora da escola responderam que sim, o que se pode deduzir que a realidade educacional destes jovens é afetada por vários fatores, entre eles,

¹²¹ Tucuruí foragiu durante o período da coleta de dados.

¹²² Emprego

conforme pesquisa¹²³ realizada por Carrano (et. al, 2005, 1450), “as dificuldades decorrentes de conciliar trabalho e estudo foram apontadas como fator que motivou a maior parte das evasões, vindo em seguida o fato de terem tido filhos”. Isto é, além de já possuírem defasagem idade/série, contato com o mundo do crime, o fato de possuírem família afasta mais estes jovens da sala de aula. Assim, de acordo com Carrano (2015, p. 1441):

percebe-se a criação de uma espécie de sistema precário de escolarização que atravessa tanto o ensino fundamental quanto o médio. Este sistema é marcado por processos de escolarização de baixa infraestrutura e insuficiente formação acadêmica que a escola consegue oferecer e na socialização que possibilita. Uma das peculiaridades desse processo é que os jovens, em especial os jovens pobres, vêm sendo os mais atingidos por ele.

Isto é, a destinação de uma escola precária para o atendimento dos segmentos sociais mais pobres, conforme defendeu Locke (seção 2.2), pode assegurar um “sistema global de internalização” já que, de acordo com Mészáros (2008), a instituição formal de educação

Não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Nesse sentido, em vez de emancipação, a escola pode se tornar instrumento de conformação, no qual a maior ênfase é a certificação em detrimento de processos necessários ao efetivo domínio dos conhecimentos acumulados historicamente e da produção de novos conhecimentos, isto é, ao mesmo tempo em que subordina a educação dos trabalhadores para atender aos interesses do capital, eleva os índices estatísticos da baixa escolarização da população de forma alijada com as certificações da EJA, apesar dos índices mostrarem que a realidade brasileira nem isso tem conseguido, como já abordado por Araújo (2015).

Percebe-se, portanto, que os reflexos da divisão do trabalho que se analisou na

¹²³ A pesquisa foi realizada no Rio de Janeiro com 593 indivíduos do corte etário de até 29 anos de idade que se encontravam em situação de defasagem escolar, portanto, matriculados em turmas de EJA (61,6%) e do programa Autonomia (36,9%) (CARRANO, 2015).

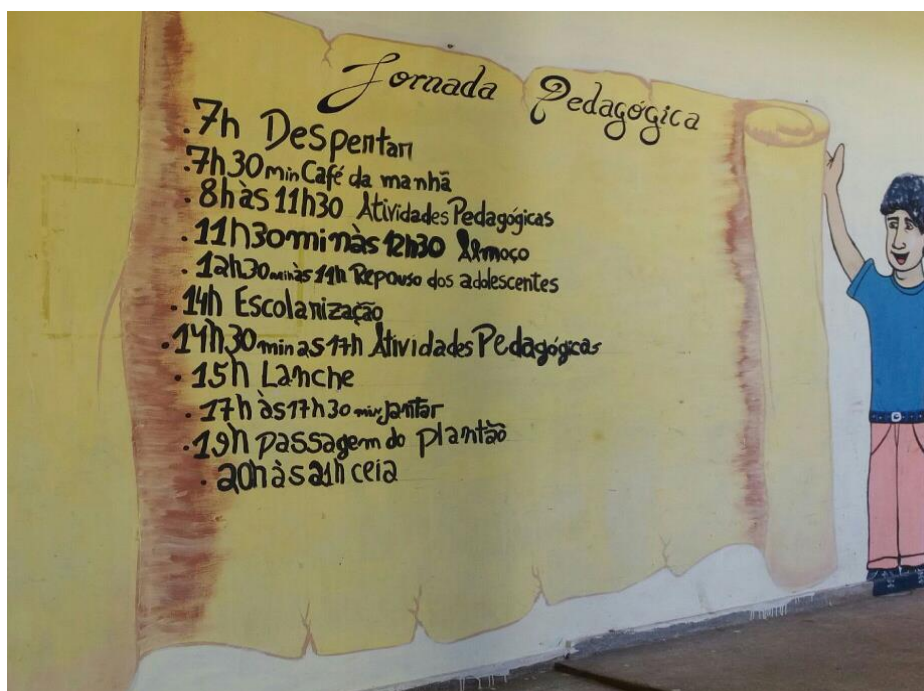
seção 2 ainda é um problema histórico para a sociedade brasileira, cuja saída encontrada pelos dirigentes é uma certificação aligeirada para “reparar” os danos, com o objetivo de repor uma escolarização para aqueles que não seguiram ou concluíram em idade própria, isto é, para a classe que não tem como optar se estuda ou trabalha para sobreviver, realidade que resvala nos socioeducandos, (conforme dados que serão apresentados na no próximo subitem) e a história tem mostrado que este tipo de educação não visa à “superação das relações de produção que geram a desigualdade” (FRIGOTTO, 2010, p. 186). Isto é, uma escola pobre para os pobres, na qual “ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, 23). E, pelo que foi observado, o processo de escolarização dentro da socioeducação apresenta muitos movimentos de continuidades com os das escolas de “fora”, como se pode ver na orientação da rotina e dos espaços físicos.

Figura 9 Rotina do Centro Socioeducativo de Ananindeua (CSEA) - atende jovens masculino de 16 a 17 anos

JORNADA PEDAGÓGICA	
Segunda a Sexta-Feira	Sábado
07:00 Despertar e higiene pessoal	07:30 - Despertar
07:30 às 08:00 - Café da manhã	08:00 às 08:30 - Café da manhã
08:00 às 12:00 - Atividades formativas (bolsa estágio, escolarização, oficinas, cursos, visitas, atendimento técnico e outros)	Visita familiar - 08:00 às 10:00 - 10:00 às 12:00
08:00 às 11:30 - Atividades dirigidas e higienização do ambiente para quem não estiver em atividade formativa.	11:30 às 12:00 - Almoço humanizado
11:30 às 12:30 - Almoço humanizado.	12:30 às 14:00 - Repouso de todos socioeducandos
12:30 às 14:00 - Repouso dos socioeducandos	14:30 às 17:30 - Jogos lúdicos e dobraduras em papel
14:00 às 17:00 - Retomada das atividades formativas.	15:30 - Lanche
14:30 às 17:30 - Atividades dirigidas e higienização do ambiente	18:00 - Jantar
As sextas-feiras visita familiar: 14h às 16h 15h às 17h	20:00 - Ceia / 22:00 - Descanso
	Domingos e Feriados
	08:00 às 08:30 - Despertar e café da manhã
	08:30 - Higienização do espaço
	08:30 às 11:00 - Jogos lúdicos e dobraduras em papel
	11:00 às 12:30 - Almoço
	12:30 às 14:30 - Repouso dos socioeducandos
	14:30 às 17:30 - Jogos lúdicos dobraduras em papel.
	15:30 - Lanche
	18:00 - Jantar
	20:00 - Ceia
	22:00 - Descanso

Fonte- Coleta de dados da pesquisadora/Mural institucional, 2017.

Figura 10 - Rotina do Centro Juvenil Masculino (CJM): atende adolescentes de 12 a 15 anos



Fonte - Coleta de dados da pesquisadora/Mural institucional, 2017.

Analisando a rotina desses socioeducandos da internação e de acordo com o que foi informado e observado, pode-se inferir que organização escolar obedece às mesmas formatações de uma escola de fora da socioeducação, com cerca de 4h por dia, intervalo para o recreio, no entanto, a escolarização deve ser adequada às atividades da rotina da unidade socioeducativa, que deve atender ao Plano de Atendimento Individualizado – PIA, como por exemplo, a participação em audiências, consultas, etc.

Vale enfatizar, que aliados aos professores, o SINASE determina que os socioeducadores (ou monitores) devem realizar atividades formativas, tanto pedagógicas quanto profissionalizantes:

As atribuições dos socioeducadores deverão considerar o profissional que desenvolva tanto tarefas relativas à preservação da integridade física e psicológica dos adolescentes e dos funcionários quanto às atividades pedagógicas. Este enfoque indica a necessidade da presença de profissionais para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e profissionalizantes específicas (BRASIL, 2006).

Isto é, os socioeducadores desenvolverão as denominadas “atividades formativas” ou “pedagógicas”. No CSEA, são consideradas atividades formativas aquelas que incluem a participação em estágios, a escolarização, visitas e atendimento técnico

individualizado, sendo que quando o socioeducando não estiver em nenhuma dessas atividades, são inseridos em atividades dirigidas, que consiste na organização do ambiente, seja no dormitório, seja no jardim, etc. Em outros casos, em ocorrendo comportamento inadequado de indisciplina e insubordinação, pode haver a proibição de participação em alguma atividade, geralmente as esportivas.

Outro dado que chama a atenção, é a ênfase dada para as atividades “jogos lúdicos e dobraduras” na rotina de jovens de 15 a 18 anos CSEA, que está associado ao eixo 3 do Projeto Ressignificando Caminhos, que desde de 2015 busca, entre outras coisas, “Talentos, que busca a promoção da cidadania por meio da arte”, onde a “cultura e arte são trabalhados a partir de suas vivências da realidade, os costumes, considerando a socialização e contribuindo para uma escolha de vida social dentro do contexto onde vivem” (FASEPA, 2015). Nesse sentido, entre várias formas de arte, como a dança, a música, o teatro, é incentivada a produção de trabalhos manuais como forma de possibilitar uma renda ao socioeducando. O resultado das produções em sua maioria é vendido em feiras, instituições, como a que ocorreu no Festival de Gastronomia Inteligente, evento realizado pelo Museu Emilio Goeldi, em setembro de 2016:

A Fundação garantiu a participação de dez socioeducandos do Centro Juvenil Masculino (CJM), Centro de Internação Jovem Adulto Masculino (Cijam) e da Unidade de Atendimento Socioeducativo (UASE) de Ananindeua. Um dos participantes foi o adolescente de 17 anos, interno há 10 meses. Para ele a oportunidade é para pensar nas possibilidades do futuro. “Eu gostei muito de aprender a fazer isso aqui. Minha família também gostou muito de saber disso. Quando eu sair eu quero fazer isso aqui. Trabalhar. Por que eu não quero errar mais, e sair mudado daqui”, destaca o interno (ASCOM,FASEPA¹²⁴).

Não se nega a importância do acesso às artes e sua produção para a elevação intelectual dos sujeitos, contudo, isso deve se somar à elevação da escolaridade, para que de maneira consciente, possibilite a escolha de uma profissão que realmente interesse a esse jovem. É o que afirma Gramsci:

A mais refinada especialização técnico-cultural, não pode deixar de corresponder a maior ampliação possível da difusão da instrução primária e a maior solicitude no favorecimento dos graus intermediários ao maior número. Naturalmente, esta necessidade de criar a mais ampla base possível para a seleção e elaboração das mais altas qualificações intelectuais — ou seja, de dar à alta cultura e à técnica superior uma

¹²⁴ Disponível em < <http://www.Fasepa.pa.gov.br/?q=node/1024>>. Acesso em nov 2016.

estrutura democrática — não deixa de ter inconvenientes: cria-se, deste modo, a possibilidade de vastas crises de desemprego nas camadas médias intelectuais, tal como realmente ocorre em todas as sociedades modernas (GRAMSCI, 1982, p. 10).

Isto é, o que Gramsci chamou de instrução primária, chamamos hoje de Educação Básica. Já no CJM, conforme a Figura 9, dividindo as atividades em formativas e de escolarização por turnos, tanto uma quanto a outra acontece em ambos os horários, dependendo da necessidade determinada no PIA, como a já informada possibilidade de ofertar uma turma para somente um aluno que esteja com problemas de relacionamento com outros socioeducandos, isso geralmente se faz no contra turno como forma de evitar um possível confronto.

Desta forma, a rotina escolar dentro da socioeducação deve ser adaptada à rotina dinâmica do dia a dia de cada unidade e de cada socioeducando, o que acaba de certa forma rompendo com a rotina disciplinar da escola, apesar de que, a escola de dentro da socioeducação trazer as muitas características das escolas de fora, como a matriz curricular, a dinâmica de hora/aula e os espaços, principalmente as salas de aula padronizadas, conforme as figuras a seguir.

Figura 11: Vista frontal de duas salas de aula do Centro Socioeducativo de Ananindeua (CSEA) - atendejovens masculino de 16 a 17 anos



Fonte- Coleta de dados da pesquisadora

Figura 12 - Sala de aula do Centro Juvenil Masculino (CJM): atende adolescentes de 12 a 15 anos



Fonte- Coleta de dados da pesquisadora

Observado as imagens, pode-se imaginar que elas são de qualquer escola pública paraense, com salas gradeadas, carteiras enfileiradas, e baixos recursos pedagógicos, isto é, pouco atrativas para a atual competitividade com as tecnologias do mundo contemporâneo. No entanto, vale ressaltar que essas salas de aulas conflitam com espaços externos das unidades, que procuram se confrontar com a rudeza dos dormitórios, visto que nas duas unidades citadas, esses espaços comuns são repletos de verdes, muitas vezes cuidados pelos próprios socioeducandos.

Isso pode indicar que embora o sistema punitivo, em sua proposta, objetive oferecer um ambiente diferenciado aos sentenciados que promova a sanção de uma conduta infratora e a oportunidade aos jovens com a reestruturação educativa, conforme consta nas redações legais até aqui apresentadas, a escola não consegue fugir em sua concretude dos padrões precarizados em estrutura física e pedagógicas das escolas brasileiras.

Figura 13 - Áreas do Centro Socioeducativo de Ananindeua (CSEA)



Fonte- Coleta de dados da pesquisadora

Figura 14 – Áreas do Centro Juvenil Masculino (CJM)



Fonte- Coleta de dados da pesquisadora

Observando a Figura 13 e Figura 14, pode-se inferir que os espaços de fora da sala de aula, mesmo dentro de uma unidade socioeducativa de internação, são a metáfora dos contrastes de dentro e de fora da escola, isto é, ou a escola se torna atrativa, ou o “mundo lá fora tem mais a oferecer”. Diante dos dados até aqui apresentados, infere-se, concordando com Libâneo (2012, p. 26),

que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma

base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar. É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais.

Todavia, garantir a escolarização durante o período de internação para aqueles que, em sua maioria, já tinham se afastado da escola, pressupõe mudanças, não só em sentido formal, pois estas já existem nas legislações (ECA e o SINASE), mas sobretudo no sentido real, diria, material mesmo, isto é, ofertar a esses sujeitos atravessados pelas mazelas de sua condição de classe, outras possibilidades que despertasse o interesse pela escola, começando pelo espaço físico. No entanto, o que foi presenciado durante a pesquisa, é que a escola que “expulsou” esses sujeitos é a mesma escola ofertada durante o período da internação, tanto pedagogicamente, porque segue as mesmas bases curriculares e padrões impostos pela SEDUC, quanto fisicamente, conforme observados nas imagens.

Assim, compreende-se que a escolarização na socioeducação tem se efetivado mais para o ajustamento legal do que necessariamente para a reestruturação educativa, visto que, conforme analisado, os padrões se assemelham aos das escolas de “fora”, apesar de a “escola de dentro” da socioeducação ter que ser mais flexível no sentido de adaptar-se à rotina dos socioeducandos, ao contrário do que ocorre nas escolas de “fora”, nas quais o aluno que se “enquadra” à rotina desta. Acrescentando a isso, as atividades escolares são somadas às atividades pedagógicas e/ou formativas, isto é, consideradas não escolares, que são executadas pelos socioeducadores em diversas áreas, sejam elas esportivas, artísticas, espirituais e profissionais, como se fossem duas escolas andando paralelas dentro do mesmo espaço, inclusive isso foi apontado no PPP da Escola Antônio Carlos Gomes como um desafio a ser superado para a promoção de uma escola de tempo integral:

Considerando o movimento necessário pelo currículo integrado nas unidades da Fasepa destaca-se as seguintes necessidades: Alinhamento do Plano Estadual Socioeducativo e Plano Estadual de educação de modo a garantir a criação ou adequação de espaços físicos, materiais didáticos e pedagógicos, formação docente de modo a favorecer o bom desenvolvimento das atividades formativas; Alinhar planejamentos pedagógicos escolares para que se tornem aptos a implantar programas educacionais do Governo Federal e outros ofertados tanto pela SEDUC quanto pela Fasepa (PPP, 2016).

O PPP traz a proposta de implantação de uma escola em tempo integral, porém, fica claro no discurso a separação existente entre a administração/execução do que ocorre a nível de SEDUC e da Fasepa, confirmando o que a gestora da escola apontou como desafios da escola da socioeducação “A gente tem que levar em consideração que é tudo muito novo, muito complicado, a escola foi criada através da portaria 17/2014. O primeiro semestre foi só pra arrumar a escola”, apontando para o fato de ser a primeira escola só da socioeducação, visto que antes, outras escolas que se responsabilizavam pela oferta da escolarização. Porém, o ECA já tem quase três décadas e somente há aproximadamente três anos que o Estado do Pará instalou uma escola para atender a socioeducação, para garantir um direito constitucional.

No entanto, não se derroga aqui a capacidade humana de contestar esse paradigma, uma vez que se compreende que a educação é determinada, mas se relaciona de forma dialética com a realidade e, concordando com Saviani (2012, p. 66), ainda que ela seja “elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento decisivo no processo de transformação da sociedade”, mas para isso, é necessário de ação política dos sujeitos.

Diante de tal situação apresentada, procurou-se investigar se a Justiça Restaurativa estava sendo praticada para auxiliar os conflitos dentro do processo de escolarização, isto é, se havia casos de aplicação de processos restaurativos em que a comunidade se responsabilizasse em algum momento desse processo, seja na internação, seja na semiliberdade.

Nesta lógica de que a sociedade tem que fazer a sua parte, o sistema educacional na socioeducação reproduz os antagonismos de classe inerentes ao sistema capitalista e, o discurso de participação da comunidade se fortalece, como é o caso da Justiça Restaurativa que, conforme mostrado na seção 3, espaços mais carentes como o sistema prisional e a escola pública, estão mais propensos à aceitação de “ajuda”.

De acordo com o relatório do NPR (2015) foram realizados 18 procedimentos restaurativos no CJM, 30 no CSEA e 49 no CAS, no ano de 2015, dados que revelam um envolvimento considerável da JR nestas unidades, além das realizadas com os servidores e com os familiares dos socioeducandos. Porém, no ano de 2016, quando se entrevistou os treze (13) socioeducandos do CAS aos quais foram perguntados se já tinham participado dentro da unidade alguma atividade denominada de prática ou círculo restaurativo, todos responderam que nunca tinham ouvido falar, o que significava que essa prática não era destinada a todos os socioeducandos. Já os três (03) socioeducandos

que estavam estagiando, todos haviam participado de atividades restaurativas antes de ingressarem no estágio.

Durante a participação em uma reunião entre a responsável pelo NPR com alguns técnicos e monitores do CAS, foi possível perceber, que a JR naquela unidade, tem sido aplicada principalmente quando há conflitos com os socioeducandos entre si e destes com os monitores, revelando que a JR nessas unidades abordam principalmente os casos em que envolvem violência verbal, física e comportamental, isto é, com pouca participação da comunidade externa, significando que os procedimentos restaurativos naquela unidade são realizados como metodologia de resolução de conflitos internos à instituição. Aí pergunta-se: o que diferencia uma prática de diálogo respeitoso de uma prática restaurativa? Será que tudo pode ser chamado de justiça restaurativa? Será que não está havendo nas instituições um desvirtuamento da JR?

tem possibilitado ao Brasil repensar políticas públicas para o avanço em questões de direitos humanos

Na entrevista realizada com as técnicas da Fasepa responsáveis pela escolarização e pelo NPR, perguntou-se sobre a relação entre JR e escolarização.

Mesmo acreditando no “poder” de intervenção da JR utilizada em âmbito não penal, a técnica responsável pela escolarização informou que a Fasepa não utilizava os círculos para envolver a escola, pois, segundo ela “*na maioria das vezes, as pessoas (da escola) nem sabem que o jovem é um socioeducando, só quem faz a matrícula*” (TÉCNICA ESCOLARIZAÇÃO Fasepa), referindo-se aos jovens da semiliberdade, argumentando que um círculo restaurativo poderia expor e até discriminar o socioeducando na escola fora da socioeducação, isto é, na semiliberdade ou liberdade assistida, contrariando a concepção de JR no qual a comunidade deve ser capaz de “assumir” os seus próprios conflitos, isto é, “quanto mais o público participa, mais ele toma de volta a autoridade sobre o controle social outrora cedida ao Estado” (DZUR, 2008, apud, ROSENBLATT, 2014b), isto é, para alguns restaurativistas, essa seria uma estratégia para minorar os conflitos desses jovens, inclusive na escola.

A responsável pelo Núcleo de Práticas Restaurativas – NPR da Fasepa acredita na possibilidade de inserção da JR na escola, pelo menos na da socioeducação, contudo, descreve a resistência encontrada nos próprios professores do sistema socioeducativo. Sobre isso ela comentou:

Eu te falo sinceramente que tem sido muito difícil. Talvez porque eu acredito que necessite uma articulação a nível de gestão mesmo. Porque todas as vezes que nós chegamos na unidade, que nós convidamos os professores, que pra mim, não tem diferença, são servidores que estão ali fazendo um trabalho socioeducativo, seja da Fasepa, seja da SEDUC. Mas a gente sente uma grande dificuldade em relação a isso. Eu acredito que deveria ser um espaço (escola) muito bom porque eles já grupalizam os meninos, e isso é uma coisa muito difícil na unidade. Seria muito interessante que nós pudéssemos investir mais nesse processo (TÉCNICA NPR).

Os depoimentos revelam a visão diferenciada entre as técnicas responsáveis pela escolarização e pela JR na instituição que tem se empenhado na implantação da JR no Estado do Pará, refletindo as imprecisões práticas, assim como as teóricas e contraditórias da JR, à medida que pretende lidar com as realidades socialmente enraizadas como o preconceito em suas diversas nuances e o caráter punitivo e disciplinador que ocorre em espaços de educação formal.

A técnica do NPR ponderou que as principais dificuldades encontradas para a aplicação da JR na escola da socioeducação é o engajamento dos professores como agentes restaurativos. Essa realidade foi evidenciada na pesquisa realizada por Baroni (2011) que investigou o projeto de parceria entre o Tribunal de Justiça de São Paulo, a Secretaria de Estado de Educação e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE intitulado “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania” o qual implantou círculos restaurativos para resolução de conflitos no contexto escolar.

De acordo com Baroni (2011), os professores que receberam formação em JR cumprindo uma solicitação da Secretaria de Educação de São Paulo e da direção da escola se dividiram em dois grupos: aqueles que não “abraçaram” o ideal restaurativo e os que “abraçaram” a causa, sendo que estes eram os mais propensos a adotar atividades diferenciadas. Contudo, muitos destes foram transferidos da escola ou tiveram seus contratos encerrados, impedindo a continuidade do processo restaurativo, além da falta de envolvimento da escola como um todo, situação análoga à citada pela técnica do NPR, isto é, o movimento restaurativo brasileiro ainda é muito dependente de pessoas/personagens.

Quando se analisou os trabalhos de JR na escola na seção 3.2, foi possível perceber uma clara responsabilização pelo sucesso ou não do procedimento restaurativo depositada nos professores, seja em sua forma de metodologia, seja em sua concepção mais humanizada de lidar com os conflitos, principalmente de violência e indisciplina em

se tratando de contexto escolar.

Mesmo concordando que os princípios restaurativos de mediação, mudanças de práticas punitivas para o foco nas necessidades dos envolvidos nos conflitos aliada à participação da comunidade, isto é, outra forma de lidar com os conflitos, depositar nos professores a responsabilidade de seu insucesso na escola, conforme concluiu Costa (2012) ao afirmar que “em suma, a eficiência do programa depende fundamentalmente da competência do profissional mediador” (p. 89), ou seja, do professor, uma vez que ela investigou o Programa Sistema de Proteção Escolar, também em da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, é no mínimo desconsiderar a realidade histórica de desigualdades social, educacional e econômica do nosso país e retirar a responsabilização do Estado pelas garantias dos direitos sociais, uma vez que, conforme observado na seção 3 deste trabalho, a maioria das experiências de justiça restaurativa segue “sem realmente proporcionar uma forma de resolução de conflitos que modifique as bases retributivas da justiça criminal” (ACHUTTI e PALLAMOLLA, 2014, p. 444) e, complementando, nem do sistema educativo que emancipe os sujeitos.

Desta forma, o fosso entre a classe que vive da venda de sua força de trabalho e a dos donos dos meios de produção, aliada a um grande número de jovens em idade produtiva que estão fora do mercado do trabalho, continua cada vez mais profundo, como consequência de um mecanismo que o capital se utiliza para a dominação de uma classe sobre a outra, onde a classe dominante para se manter no poder, se utiliza do aparato estatal para constituir um sistema repressivo que atinge especialmente as camadas mais pobres da sociedade, onde a violência, a criminalidade e o encarceramento tomam conta principalmente dos países da periferia do capitalismo, nos quais as desigualdades sociais, econômicas, culturais são mais acentuadas, apesar da maior potência econômica do mundo, Estados Unidos, contraditoriamente, ser o país que mais aprisiona, isto é, o cárcere também é um mecanismo de controle social das massas e o aparato legal legitima essa divisão social.

Muito embora o Brasil possua um conjunto de normas e legislações para o atendimento do jovem cumpridor de medidas socioeducativas, que ao certo representa “significativas mudanças e conquistas em relação ao conteúdo, ao método e à gestão, essas ainda estão no plano jurídico e político-conceitual, não chegando efetivamente aos seus destinatários” (BRASIL, 2006, p. 15), conforme se pode observar, a redação ainda está muito distante da ação.

Apesar de todo esse contraste, a educação formal para os jovens da

socioeducação, conforme os dados coletados, não foi excluída por eles, pois a maioria (12 entre os 16 entrevistados) vê nela a possibilidade de realização e aproximação de seus projetos de vida, que inclui a entrada no mercado de trabalho, sem necessariamente associar a uma formação superior, isto é, conseguir “um trampo melhor”.

Com isso, a nosso ver, o ECA e o SINASE, mesmo com todos os avanços legais e sociais, não eliminaram em seu todo o caráter classista, uma vez que assim como o código de menores era voltado para a população carente¹²⁵, estas normas continuam a delinear um modelo de educação e profissionalização associado à EJA com funções reparadoras de uma dívida social, destinando uma educação profissional para os jovens da classe trabalhadora em detrimento de uma formação propedêutica e, inclusive regulamentando os direitos trabalhistas para os adolescentes na condição de aprendiz aos maiores de 14 anos, conforme se verá a seguir, dentro dessa lógica, a JR que poderia, ressignificar “reparar” os danos causados não só à vítima, mas também à comunidade afetada pelo crime, inclusive a escola do socioeducando, por sua vez, não tem ainda se efetivado, pelo menos na Fasepa, como instrumento útil na escolarização desses jovens.

Neste sentido, os efeitos esperados/declarados de “reparação dos danos” por meio da JR versus os efeitos colaterais/declarados por alguns (“educativos”) pela medida socioeducativa não conseguem atingir os resultados esperados tanto no sistema de justiça tradicional (socioeducação), quanto pelo viés da justiça restaurativa.

4.2. A profissionalização na socioeducação

Trabalhei de garçom, porteiro, mecânico, trabalhei em lanchonete, já fui copeiro. Nunca trabalhei com carteira assinada (TERRA FIRME, 18 anos).

A partir de agora, analisar-se-á qual é a lógica de recomendação da profissionalização para a socioeducação por meio das legislações vigentes, buscando-se inicialmente identificar como ocorre esse processo em sua materialidade, com vistas a desvelar como a profissionalização destinada aos socioeducandos se relacionam com a

¹²⁵Art. 2º Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor: I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III - em perigo moral, devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes; IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; VI - autor de infração penal.

lógica capital-trabalho e em que medida a JR se insere nesse processo.

De acordo com a contextualização histórica que realizada na seção 2, na qual se buscou elucidar como a dualidade entre a educação e trabalho foi fortalecida por meio do encarceramento da classe trabalhadora com vista a disciplinar e amoldar a população para servir às demandas do sistema capitalista e como na modernidade, o sistema carcerário continua sendo local de contingência da população mais pobre, a associação dessa lógica com a socioeducação foi inevitável, visto que a ênfase à profissionalização dos jovens que infringiram a lei é constante, inclusive com amparo legal no que se refere aos recursos destinados pela União aos Estados para garantir o funcionamento do que determina o SINASE.

De acordo com a Lei do SINASE, este deve ser co-financiado, além dos entes federados que instituíram o sistema socioeducativo, também pelo Fundo da Criança e do Adolescente (nas três esferas), pelo Fundo de Prevenção, Recuperação e de Combate às Drogas de Abuso (Funcab), pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), este último desde que o ente federado que solicitou o recurso tenha assinado o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação¹²⁶ e elaborado o respectivo Plano de Ações Articuladas (PAR).

É importante observar que na instituição do SINASE a relação entre trabalho e educação anda lado a lado, tanto com a destinação de recursos do FAT quanto do FNDE.

Estes dispositivos legais são um avanço para a sociedade democrática, pois obriga o Estado a se responsabilizar pelas políticas para a criança e o adolescente, além de determinar de onde vêm os recursos, pois até o Código de Menores (1927; 1979), conforme afirma Lemos (2007, p. 91), “o objeto era o menor; no Estatuto da Criança e do Adolescente, o objeto é a criança e o adolescente enquanto sujeitos de direitos. Inaugura-

¹²⁶ Aprovado pelo Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007 o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi lançado pelo Governo Federal junto com Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e estabelece 28 diretrizes a serem seguidas pelos participantes e tem relação direta com a agenda do Movimento “Compromisso Todos pela Educação”, movimento este que foi fundado em 2006 e é formado por um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação EducarDPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros, cuja a missão é “contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade”. De acordo com Saviani (2007, p. 1252), o Ministério da Educação, ao formular esse plano, contou mais com a parceria do empresariado do que com o movimento de educadores. De acordo com o autor “No entanto, é preciso cautela para não cairmos na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções que agora, finalmente, teriam se apoderado de nossas elites econômicas e políticas. Com efeito, se o MEC seguir na trilha proposta pelo movimento empresarial “Compromisso Todos pela Educação”, os limites do PDE resultarão incontornáveis”.

se uma nova identidade social categorizada como crianças e adolescentes”. Em 2013 esse compêndio foi fortalecido pela instituição do Estatuto da Juventude, Lei 12.852/2013, cujo objetivo é assegurar “os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE” (BRASIL, 2013).

Os instrumentos legais representam um grau de poder das forças sociais que disputam uma hegemonia e, por isso, não são imparciais, porém, não promovem e/ou garantem por si só a diminuição das injustiças ou desigualdades sociais, e no caso brasileiro, as leis como a CF e o ECA, que foram instituídas após o período da ditadura militar (1964-1985), tiveram mais um caráter de garantias civis¹²⁷ do que sociais¹²⁸ e refletem a interseção das relações sociais de produção.

Nesse caso, é interessante notar nos relatórios oficiais das instituições responsáveis pelo SGD que a profissionalização é evidenciada como uma solução para a saída do mundo do crime, pois este aparece atrelado à baixa escolarização dos socioeducandos:

Os cursos profissionalizantes possibilitam ao adolescente em conflito com a lei uma oportunidade de trabalho no período final de cumprimento da MSE, bem como após a sua saída da unidade. No decorrer do processo pedagógico, o adolescente necessita cumprir todas as metas estabelecidas pela equipe multidisciplinar listada no Plano Individual de Atendimento (PIA), com o objetivo de conseguir, entre outros benefícios, vaga em curso profissionalizante. **A inserção do adolescente no mercado de trabalho após o cumprimento da MSE é um dos principais objetivos da ressocialização.** Nessa etapa o jovem precisará demonstrar tudo o que assimilou no decorrer do cumprimento da medida, como senso de responsabilidade, respeito, limites, cidadania, melhoria da sua autoestima, a fim de que seja alcançada a reinserção social. O estabelecimento, por sua vez, deve promover essa atividade como fator motivacional para o devido cumprimento da MSE (CNJ, 2012, 134, grifo nosso).

Percebe-se a urgência em “formar” para o trabalho os jovens que já chegam no sistema socioeducativo com uma escolarização precária para serem “inseridos” no mercado de trabalho. Na concepção apontada pelo CNJ, são os “cursos profissionalizantes” que permitirão a “inserção” do jovem no mercado de trabalho, e não a elevação da escolaridade.

¹²⁷Relativo às liberdades individuais, como o direito de ir e vir, de dispor do próprio corpo, o direito à vida, à liberdade de expressão, à propriedade, à igualdade perante a lei, a não ser julgado fora de um processo regular, a não ter o lar violado.

¹²⁸Relativo ao trabalho, à moradia, saúde, alimentação, educação, lazer, etc.

Parte-se do pressuposto de que, no modo de produção capitalista, todas as formas de inclusão/exclusão e ou (re)inserção são sempre subordinadas, concedidas, porque atendem às demandas do processo de acumulação, e fazem parte da mesma moeda, isto é, o indivíduo

primeiro precisa ser excluído, em seguida reduzido à dimensão meramente econômica para depois ser incluído sob outro estatuto ontológico, processo que se dá, não individualmente, mas no cerne das relações sociais e produtivas, ao longo da história (KUENZER, 2006, p. 881).

Historicamente a educação profissional tem sido a responsável por essa “inserção” da classe trabalhadora no mercado de trabalho, visto que ela foi instituída para recolher os pobres e desvalidos das ruas, como forma de higienizar a sociedade burguesa e imputar a disciplina do trabalho, inicialmente nas *workhouses* ou casas de trabalho ou ainda casas de correção, e depois nos Liceus de Artes e Ofícios, de acordo com as análises realizadas na seção 2. Ou seja, a marca da educação profissional é dada “pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional” (GRAMSCI, 1982, p. 136), que pode ser diretiva, para a classe dirigente, e instrumental, para a classe trabalhadora.

Araújo e Rodrigues (2010, p. 51) revelam que o projeto de educação para o capital visa “à segregação do desenvolvimento das capacidades de pensar e de fazer do trabalhador e à acomodação social ante a realidade dada”, com o objetivo de adestramento e não contestação. Nessa lógica, Moura (2007, p. 5) explica que a educação profissional “geralmente de caráter mais instrumental é permitida aos filhos das classes populares, enquanto a educação básica de caráter mais propedêutico é dirigida à formação das elites”. No caso da socioeducação, a Educação de Jovens e Adultos – EJA tem sido destinada para essa parcela da população associada à participação em cursos de cunho profissionalizante.

Impende esclarecer que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/2006), no art. 39, há três níveis e modalidades de educação profissional: “I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 1996). Como já abordado, a FIC consta na organização curricular da Escola Antônio Carlos Gomes da Costa, que por isso tem acrescido a carga horária anual tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio.

De acordo com a Resolução N° 6/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, para fins de exercício profissional, a certificação dos cursos “somente poderão ser realizadas por instituição educacional devidamente credenciada que apresente em sua oferta o curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio correspondente, previamente autorizado” (BRASIL, 2012B). Portanto, um curso somente pode ter certificação profissional e ter caráter de profissão se ele estiver vinculado ao ensino médio.

Na subseção anterior apresentou-se os artigos do ECA (94, 120, 124 e 208) que determinava a escolarização e a profissionalização do socioeducando durante o período que ele estiver sob a tutela do Estado. A Lei do SINASE vem 22 anos depois reforçar essas categorias na socioeducação:

Art. 8º Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de **educação**, saúde, assistência social, cultura, **capacitação para o trabalho** e esporte, para os adolescentes atendidos, em conformidade com os princípios elencados na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Art. 25. A avaliação dos resultados da execução de medida socioeducativa terá por objetivo, no mínimo: I - verificar a situação do adolescente após cumprimento da medida socioeducativa, tomando por base suas perspectivas **educacionais**, sociais, **profissionais** e familiares; e II - verificar reincidência de prática de ato infracional.

Art. 53. O PIA será elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento, com a participação efetiva do adolescente e de sua família, representada por seus pais ou responsável. III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou **capacitação profissional**;

O capítulo VIII desta Lei é específico para a “CAPACITAÇÃO PARA O TRABALHO” o qual dispõe que as escolas do Senai, Senac, Senar, Senat poderão ofertar vagas aos usuários do SINASE “nas condições a serem dispostas em instrumentos de cooperação celebrados entre os operadores do Senai e os gestores dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo locais” (SINASE, 2012).

Conforme se pode observar, há uma mudança na nomenclatura dos termos de profissionalização para capacitação para o trabalho, uma vez que a profissionalização “dar o caráter de uma profissão” (FIDALGO e MACHADO, 2000, p. 262) e a capacitação “consiste numa formação suplementar à educação básica proporcionada ao trabalhador para que este melhore seu desempenho, amplie sua versatilidade e mobilidade ocupacional” (op. cit. 45), isto é, a capacitação tem o objetivo de fornecer competências

adicionais ao trabalhador.

Essa mudança na nomenclatura pode atender às seguintes finalidades: a impossibilidade de fornecimento de cursos profissionalizantes vinculados ao nível médio e de mais de 160h devido à realidade das UASES brasileiras no que se refere à dinâmica das medidas, seja pela possibilidade de um socioeducando iniciar um curso e não terminar devido à progressão de medida ou mesmo pelo seu encerramento, seja pela baixa escolarização desses sujeitos. Decorre daí a oferta de cursos com menos de 160h.

Outra possibilidade é limitar a formação dos socioeducandos somente a uma formação suplementar com vista a garantir a competência que “imputa aos indivíduos a responsabilidade pelo desenvolvimento de suas capacidades e por seu ingresso, sucesso e permanência no mercado de trabalho” (ARAÚJO, 2006, p. 13), estimulando o empreendedorismo individual, isto é, a “arte de se virar sozinho” (FONTES, 2016, p. 15).

Associado a esses fatores, a lei traz expressa a vinculação do sistema socioeducativo com os “velhos” parceiros de formação da mão de obra brasileira, Senai, Senac, Senar, Senat¹²⁹, que desde as décadas de 1930 e 1940 surgiram para responder aos “anseios e às necessidades do setor produtivo emergente daquele momento, pois possibilitava o disciplinamento das condições de trabalho encontradas na empresa” (idem).

Assim como a proposta da justiça restaurativa, como se viu, é resolução de conflitos para a “pacificação social” (CNJ, 2016), de acordo com Manfredi (2002), em sua origem, a criação do Sistema S também tinha a mesma proposta para a formação da força de trabalho, pois, segundo ela,

os projetos de construção do Senai e do Sesi fazem, portanto, parte da estratégia empregada pelos industriais paulistas para disciplinar o trabalhador brasileiro e garantir a paz social, alicerçando nas premissas de colaboração entre capital e trabalho (MANFREDI, 2002, p. 183)

Disciplinar é a proposta do sistema punitivo e paz social, do restaurativo, associado a isso, tem-se um grande número de adolescentes e jovens aprisionados, com uma legislação que lhes garante tanto a escolarização, quanto a profissionalização, inclusive, antes mesmo da instituição da Lei do SINASE em 2012, a lei que instituiu o

¹²⁹ Denominados de Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) já determinava, em seu parágrafo 3º, que “ações desenvolvidas no âmbito do Pronatec contemplarão a participação de povos indígenas, comunidades quilombolas e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas”.

Essa legislação foi fortalecida com a criação da Portaria Nº 693, de 25 de novembro de 2014, a qual tem a seguinte finalidade:

Art. 1º Esta Portaria estabelece as regras e os critérios para a execução e o monitoramento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - Pronatec Direitos Humanos, que visa à formação, ao aperfeiçoamento e à qualificação profissional das pessoas com deficiência, dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e de pessoas em situação de rua.

Neste sentido, há uma Portaria que destina a formação do Pronatec à qualificação profissional da socioeducação, e isso tem ocorrido, uma vez que tanto na verbalização da técnica responsável pela profissionalização da Fasepa que confirmou a parceria com o Pronatec, quanto nas notícias do site da instituição, essa parceria é reforçada. Como se pode observar:

De olho na grande demanda e com o Pará liderando a produção nacional, um convênio entre a Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (Fasepa) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino e Emprego (Pronatec), por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), realiza o curso de açicultor para adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas buscando formar novos produtores do fruto, ensinando as técnicas necessárias para que os jovens alcancem a qualificação profissional e a entrada no mercado de trabalho (ASCOM/FASEPA, 2016)¹³⁰.

A ligação da socioeducação com a formação profissional por meio do Pronatec não pode ser mera coincidência, visto que este programa já nasce com o objetivo de atender “a um anseio dos trabalhadores pobres e a satisfazer uma necessidade da estrutura produtora de bens e serviços do país” (IPEA, 2014, p. 29). Mais uma vez o “velho travestido de novo frente ao efetivamente novo” nas políticas de educação profissional, onde “predominam abordagens de dois tipos: aquelas que buscam a conformação dos homens à realidade dada e outras que buscam a transformação social” (ARAÚJO E

¹³⁰ Disponível em <http://www.fasepa.pa.gov.br/?q=node/946>. Acesso em 02 mar 2017.

RODRIGUES, 2010, p. 51), sendo que a educação profissional historicamente atende à primeira abordagem e a Lei do Pronatec está aí para referendar:

Art. 2º O Pronatec atenderá prioritariamente: I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; II - trabalhadores; III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento (BRASIL, 2011).

Isto é, o Pronatec, já nasce indicando uma formação “interessada” para a classe trabalhadora, em contraposição à formação “desinteressada”, destinada a formar os dirigentes (GRAMSCI, 1982, p. 136).

Para Araújo (2014, p. 197), o Sistema S, que representa a “velha institucionalidade da educação profissional brasileira”, surgiu sob a lógica do modelo taylorista-fordista no qual a educação profissional tinha o caráter de adestramento, teria sido substituído por uma “nova institucionalidade” no atual modelo de acumulação flexível¹³¹, que exige uma formação profissional polivalente, preocupada com a qualidade e a produtividade para atender às novas exigências do mercado. No entanto, subentende-se que o modelo de formação profissional destinada aos socioeducandos ofertados pelo Sistema S está imbricado de algumas características mais perversas dos dois tipos de institucionalidade, ou seja, de um lado busca-se o adestramento, de outro, apenas ao aumento das responsabilidades do indivíduo sobre o seu desempenho, pois não valoriza a aprendizagem por meio dos processos educativos formal.

Sabe-se que as medidas socioeducativas devem ser aplicadas a pessoas que infringiram a lei entre 12 até os 18 anos incompletos, cuja liberação será compulsória aos vinte e um anos de idade. Sabe-se também, que a LDB afirma como obrigatória e gratuita a educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, isto é, da educação infantil ao ensino médio. O que significa que no período de internação dos socioeducando não teria como a instituição se responsabilizar pela escolarização no ensino superior. Contudo, vê-se que todo o compêndio de legislação destinadas aos jovens que

¹³¹ Entendida a acumulação flexível como o regime que, confrontando-se com a rigidez do fordismo, se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, tendo em vista assegurar a acumulação, tornam-se necessárias novas formas de disciplinamento da força de trabalho, sobre a qual recaem os resultados do acelerado processo de destruição e reconstrução de habilidades, os níveis crescentes de desemprego estrutural, a redução dos salários e a desmobilização sindical (HARVEY, 1992, p. 141).

conflitaram a lei um grande incentivo à formação destinada ao exercício de uma atividade profissional e não ao prosseguimento dos estudos.

Assim como nas legislações e documentos oficiais (ECA, LDB, SINASE, CNJ, CPMF, PRONATEC) que vinculam a (re) inserção do socioeducando à profissionalização, pode-se perceber a Fasepa tem procurado atender as recomendações em ofertar cursos de formação aos socioeducandos como forma inserção no mercado de trabalho, segundo pode-se observar:

A oportunidade de promover cursos profissionalizantes a cada vez mais adolescentes que cumprem medidas socioeducativas na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (FASEPA), ganha reforço com 36 novos cursos oferecidos aos internos. O objetivo é promover a integração e o desenvolvimento social destes adolescentes a partir da qualificação e a inserção profissional voltado para geração de emprego e renda. (...) Entre os cursos estão horticultura, avicultura, pintura predial, fruticultura, técnicas em pátina, outros. As turmas têm em média oito alunos e a carga horária varia de 40, 60 e 160 horas conforme o curso. Além disso, ao final do curso os jovens receberão os certificados e os que mais se destacarem serão indicados para o mercado de trabalho em empresas parceiras desta ação (ASCOMFASEPA¹³²).

Depreende-se que a concepção presente tanto nas legislações quanto na instituição promotora da socioeducação no Estado do Pará é a inserção imediata do socioeducando no mundo do trabalho como alternativa ao mundo do crime, sem necessariamente vincular a uma elevação da escolarização, visto que os cursos citados no site da Fasepa tem carga horária que varia entre 40 a 80h não podem ser considerados profissionalizantes, mas somente de qualificação profissional, o que nos remete à marca social que a escola tem, conforme afirmou Gramsci (1982, p. 136), de “função tradicional, diretiva ou instrumental”, nesse caso, a instrumental.

Observa-se também no discurso institucional que a profissionalização ofertada é tida como uma “oportunidade” dada ao socioeducando e não como um direito garantido, o que implica a analogia às entidades de caridade e filantropia do Brasil colonial que tinham a concepção, de acordo com mencionado na subseção 2.3, de formação por meio do trabalho artesanal, “considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza” (MANFREDI, 2002, p. 78).

A técnica responsável pela profissionalização da instituição explicou que a principal dificuldade na oferta dos cursos com mais de 160h é devido a exigência de “um

¹³² Disponível em: < <http://www.FASEPA.pa.gov.br/?q=node/887>>. Acesso em 10 mar 2017.

certo nível de escolaridade. Nem todos os cursos profissionalizantes possuem uma escolaridade baixa. A maioria é mais alta” (TÉCNICA DA PROFISSIONALIZAÇÃO Fasepa), revelando a contradição entre as exigências da lei para a profissionalização de domínios de letramento e a realidade da escolarização na socioeducação, na qual grande parte está com defasagem idade/série. A entrevistada verbalizou outras dificuldades na oferta dos cursos:

Uma outra situação é a carga horária, que tem que ser uma carga horária não muito alta, por conta da rotatividade, porque o curso ele se torna fixo numa unidade, então o adolescente no meio do curso, às vezes, precisa ser transferido e já não vai terminar o curso, né. E já fica mais complicado (TÉCNICA DA PROFISSIONALIZAÇÃO Fasepa).

Isto é, mesmo com o entusiasmo da instituição pela promoção de “novos cursos”, estes possuem baixa carga horária para se adequar tanto ao nível de escolarização, quanto à realidade demandada pela dinâmica do cumprimento das medidas, constituindo-se numa “quantidade desqualificada” (GRAMSCI, 2001, 403), pois assim como apresentam uma quantidade diversa de cursos, estes devem ser de curta duração e nem sempre leva em consideração o interesse dos socioeducandos, conforme resultado apontado quando lhes foi apresentado a lista de cursos da Fasepa e perguntado quais destes eles teriam interesse em participar:

Quadro 13 - Cursos ofertado pela Fasepa 2015/2016 e demonstrativo de interesse dos socioeducandos

CURSO	Tem interesse	Não tem interesse	Local de Oferta
Panificação	2	14	CIAM SIDERAL, CJM e Ananindeua
Decoupage	-	16	CFIP
Chapista de lanchonete	-	16	CAS
Aerografia	3	13	CSEM
Fabricação de embutidos e defumados	1	15	CIJAM e Benevides
Fabricação de Materiais de Higiene e Limpeza	-	16	CSEBA e CIAM Marabá
Eletricista Predial e Residencial	14	2	CSEBA
Pintor de Obras	11	5	SEMI Santarém
Açaicultor	1	15	-
Pintura em tecido	-	16	-

Informática	6	10	-
-------------	---	----	---

Fonte- Coleta de Dados da Pesquisadora - site da Fasepa¹³³

Dos cursos ofertados pela Fasepa, a maioria indicou ter interesse em fazer o curso de eletricista predial e residencial e pintor de obras, isto representa a possibilidade de ser “patrão de si”, sem ter que vincular-se a um empregador direto e de ter uma inserção imediata no mercado de trabalho.

No que se refere aos cursos sugeridos por eles, observa-se que o curso de mecânica de motos e o de eletricista corresponde aos cursos que mis lhes interessa, conforme destacado no Quadro 14a seguir.

Quadro 14 - Indicação de cursos de interesse dos socioeducandos

Indique um curso profissionalizante de seu interesse	Curso	Nº de indicações
	Mecânica de motos	11
	Eletricista	05
	Manutenção de computador	02
	Administração	4
	Sem resposta	02

Fonte - Entrevista com os socioeducandos

Pode-se compreender a “quantidade desqualificada” implicada em uma grande oferta de cursos dos quais os socioeducandos demonstraram pouco ou nenhum interesse, como o de decoupage, chapista de lanchonete, fabricação de materiais de higiene e limpeza, pintura em tecido e açaicultor¹³⁴, além de implicar na condução do interesse profissional:

O adolescente de 15 anos, custodiado no Centro Juvenil Masculino (CJM), deposita as esperanças de mudança de vida no curso. Segundo o jovem, após sair em liberdade ele vai se dedicar a produção rural do açaí e conta com um local estratégico para abrir o seu próprio negócio. “A minha avó tem um terreno em Barcarena com um monte de açazeiro e acho que dar pra tirar um dinheiro. Aqui estou aprendendo a

¹³³ Disponível em < <http://www.FASEPA.pa.gov.br/?q=node/996>>.

¹³⁴ O curso de açaicultor é ofertado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Senar, cuja ementa refere que o curso: “Explora os açazais em sistemas de produção sustentável. Compreende a cadeia de produção e as políticas públicas de comercialização do açaí”. Tem escolaridade mínima do ensino fundamental do 1º ao 5º anos incompletos e carga horária de 160h. Disponível em < <http://www.senar.org.br/content/acaicultor>>. Acesso em abr 2017.

evoluir sabendo como fazer a plantação e espero seguir nessa profissão”, revelou (ASCOMFASEPA¹³⁵).

Essa reportagem se refere ao curso de açaicultor, o qual apenas um socioeducando dos entrevistados mostrou interesse em fazer, justamente porque vinha do interior do Pará, zona ribeirinha onde há a cultura de plantação e consumo de açaí.

Essa cartela de cursos remonta aos ofertados nos Liceus de Artes e Ofícios, contudo, há neste uma diferença, que associado ao ensino de um ofício, estava o domínio do letramento e dos cálculos:

seria imprescindível que o aprendiz adquirisse as bases indispensáveis das "letras", para que soubesse ler e escrever corretamente, assim como fazer os cálculos matemáticos corretamente, que implicassem seus projetos e orçamentos. Mais, ainda, se ele quisesse ser "artista", teria de conhecer alguma coisa de história da arte e estilização, se se preparasse para ser um "artífice", precisaria pelo menos ter uma ideia de eletrotécnica e de cinemática aplicada, de outra forma não poderia enfrentar a concorrência nem acompanhar o surto prodigioso da técnica que, dia a dia, despejava no mercado inovações que exigiam, para sua compreensão e aproveitamento, a base científica mencionada (CUNHA, 2000, p. 64).

No entanto, a educação escolar inserida no modelo de acumulação denominado de flexível¹³⁶ tem duas vertentes, de um lado valoriza-se o conhecimento sistematizado, mediado pelas competências cognitivas complexas, e por outro, aquela destinada aos grupos periféricos, que se constitui de

trabalhadores cujas competências são facilmente encontradas no mercado e por toda a sorte de trabalhadores temporários e subcontratados, que apresentam baixa qualificação e alta rotatividade, uma vez que são incluídos/excluídos de ocupações precarizadas e intensificadas ao sabor das necessidades do mercado (KUENZER, 2007, P. 1164).

Nesse sentido, a participação dos socioeducandos em cursos rápidos, diversificados, que não garante a elevação da escolaridade, visto que os cursos são escolhidos justamente por não exigirem isto, reproduzem a marca social da educação destinada a “perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional” (GRAMSCI, 1982, p. 136), que certamente não é a diretiva, mas a instrumental, apesar da impressão

¹³⁵ Disponível em < <http://www.fasepa.pa.gov.br/?q=node/946>>. Acesso em abr 2017.

¹³⁶ Neste caso, a flexibilidade resulta da permanente movimentação de uma força de trabalho desqualificada, ocupada em tipos diversificados de trabalho precarizado, consumida predatoriamente ao longo das cadeias produtivas, onde e pelo tempo que se fizer necessária (KUENZER, 2006).

democrática encontrado no discurso da instituição, de acordo com o que se pode visualizar:

O adolescente *Marcos**, 18 anos, nunca participou de um curso profissionalizante enquanto estava em liberdade. Após cometer o ato infracional e ser encaminhado para o Centro Socioeducativo de Benevides (Cseb), ele participou do curso de panificação oferecido pela Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (FASEPA) em parceria com a Secretaria de Estado de Assistência Social, Trabalho, Emprego e Renda (Seaster) e Sociedade de Meio Ambiente Educação e Cidadania (Somec) [...] além de receber seus certificados de conclusão de curso. Incluindo-os socialmente e garantindo capacitação para o mercado de trabalho (ASCOMFASEPA¹³⁷).

Não se nega a possibilidade de aprendizado em cursos profissionalizantes como o de panificação, e nem a possibilidade de que esse conhecimento possa facilitar a inclusão desse jovem no mundo do trabalho, o que chama a atenção aqui é a ênfase neste tipo de ensino sem a garantia de acesso aos saberes sistematizados adquiridos na escola, que possibilite além da elevação intelectual destes jovens, a possibilidade dele escolher se quer trabalhar com panificação ou não.

No entanto, subentende-se que o modelo de formação profissional destinada aos socioeducandos ofertados pelo Sistema S está imbricado de algumas características mais perversas dos dois tipos de institucionalidade, ou seja, de um lado busca-se o adestramento, de outro, apenas o aumento das responsabilidades do indivíduo sobre o seu desempenho, pois não valoriza a aprendizagem por meio dos processos educativos formal.

Compreende-se, concordando com Bakhtin (1992, p. 30) que o discurso é carregado de conteúdo ideológico, pois “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.”. Nesse caso, infere-se a partir das mensagens disponível no site da Fasepa que o jovem que infringiu a lei, somente teve oportunidade de participar de um curso de qualificação profissional após ser institucionalizado. Sendo que o curso que supostamente lhe garantirá a inclusão social e a capacitação para o mercado de trabalho, de panificação, foi rejeitado por 88% dos entrevistados.

¹³⁷ Disponível em < <http://www.FASEPA.pa.gov.br/?q=node/836>>. Acesso em abr 2017.

Tal discurso nega, a nosso ver, as condições objetivas e materiais que empurraram esse jovem para a criminalidade, que certamente estarão lá fora depois que ele finalizar o cumprimento da medida socioeducativa. E essa compreensão eles têm, porque os três jovens que estão estagiando dizem que ao finalizar esse estágio, esperam que isso facilite na conquista de um “arranjar outro serviço de carteira assinada” (APRENDIZ 2), além da experiência no currículo, o Aprendiz 3 considera que a experiência pode facilitar o ingresso em outro trabalho, mas caso isso não acontece, ele vai se adaptar à realidade:

O que vai servir pra mim vai ser os aprendizado e as amizades, que eles são muito legais. Vai que um deles me ajuda em alguma coisa. A arrumar alguma coisa. Ou então, se eu não conseguir, seja da vontade de Deus. Vou terminar de estudar, fazer um biquinho lá por perto de casa até terminar meus estudos, entregar currículo (APRENDIZ 3).

Em suma, pode-se inferir a partir da fala desses jovens, uma perpetuação da divisão de classes, sendo que a socioeducação favorece as profissões manuais configurada em uma “formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos” (SAVIANI, 2014, 96).

Um exemplo claro do incentivo do Estado para a formação prática da massa aprisionada foi a elaboração pelo CNJ de uma Cartilha do Empregador, objetivando “coordenar e fomentar, em âmbito nacional, as propostas de trabalho e de cursos de capacitação profissional para presos e egressos do sistema penitenciário” (CNJ, 2011). Conforme pode ser observado na Figura 15.

Figura 15 - Capa da Cartilha do Empregador - CNJ



Fonte - CNJ

A evidência dessa imagem é clara ao indicar a contratação dos presos para serviços braçais e o objetivo expresso na cartilha é o mesmo que se tem acompanhado para a socioeducação “deixar a vida pretérita de crimes e desacertos” (CNJ, 2011) por meio do ingresso no mundo do trabalho, prescindido o trabalhador qualificado, ou seja, qualificação para atividades manuais, como servente, carpinteiro, pedreiro, sem necessariamente exigir uma elevação da escolarização. Sobre essa lógica, FRIGOTTO explica:

Sob a ótica econômica, a tendência é um barateamento da força de trabalho e a criação de um corpo coletivo de trabalhadores nivelados por baixo. [...] mundo do trabalho *versus* mundo da escola e qualificação, vistos desse ângulo, seguem trajetórias distintas (FRIGOTTO, 2010, 184).

Nesse caso, aos aprisionados em geral é “oportunizado” uma formação profissional que possibilite um saber instrumental em detrimento de uma formação que favoreça a apropriação dos saberes historicamente elaborado pela humanidade, porque assim como a eles é destinado um ensino regular alijado, o é a formação profissional, possibilitando a constituição do que Castel (2013, p. 33) denominou de supranumerários:

que nem se quer são explorados, pois, para isso, é preciso possuir competências conversíveis em valores sociais. São supérfluos. Também é difícil ver como poderiam representar uma força de pressão, um potencial de luta, se não atuam diretamente sobre nenhum setor nevrálgico da vida social. Assim, inauguram sem dúvida uma problemática teórica e prática nova. Se, no sentido próprio do termo, não são mais atores porque não fazem nada de socialmente útil, como poderiam existir socialmente? No sentido, é claro, de existir socialmente equivaleria a ter um lugar na sociedade. Porque, ao mesmo tempo, eles estão bem presentes porque são numerosos demais. Essa é a “metamorfose”.

Avalia-se que essa problemática teórica e prática não é nova, conforme já apontado por Marx (2008) na formação do lumpemproletariado. O que pode ser considerado “novo” é a organicidade do modelo de acumulação flexível, onde a dualidade entre educação e trabalho é acentuada a partir da relação que se estabelece entre o mercado, visto que este “exclui a força de trabalho formal para incluí-la de novo através de diferentes formas de uso precário ao longo das cadeias produtivas, e um sistema de educação e formação profissional” (KUENZER, 2007, p. 1168), evidenciando-se no aprofundamento de distribuição desigual do trabalho intelectual com

a exigência cada vez maior de qualificada trajetória de escolarização, para uns, em detrimento da maioria dos trabalhadores que precisam exercer multitarefas de trabalhos simples e desqualificado, “repetitivos, fragmentados, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, de natureza psicofísica, a partir de algum domínio de educação geral, o que não implica necessariamente o acesso à educação básica completa” (op. cit. 1169).

Deste modo, de acordo com o analisado até aqui, especialmente nos discursos de “proteção” constante tanto das legislações, quanto da própria Fasepa, o direito à escolarização na socioeducação, é sucumbido pelo processo de profissionalização, visto que este é tido como um bom remédio social para a retirada dos sujeitos do “mundo do crime” e ingresso no “mundo do trabalho”, tendo como auxílio útil a justiça restaurativa, conforme se observará a seguir.

4.2.1. Profissionalização e Justiça Restaurativa

Cabe esclarecer que há duas frentes de profissionalização na Fasepa, uma que oferece os cursos de formação inicial continuada e o outro que é a inserção dos socioeducandos em estágios em instituições públicas e privadas.

Atualmente a instituição tem 47 vagas de estágio em que o socioeducando recebe uma bolsa aprendizagem que varia entre R\$ R\$ 471,00 (quatrocentos e setenta e um reais) a 80% do salário mínimo com base na legislação do Jovem Aprendiz (DECRETO Nº 5.598, DE 1º DE DEZEMBRO DE 2005).

Apesar da maioria das vagas serem ofertadas por instituição pública, a técnica responsável pela escolarização mencionou que a grande dificuldade para garantir a adesão de novas instituições é devido ao preconceito com os jovens que infringiram a lei.

Alguns órgãos informaram que não tinham orçamento. A maior parte a gente observa que os órgãos demoram para aderir por puro preconceito, porque o estagiário começam ali cru, mas depois de um mês eles já sabem. Os órgãos que já trabalham conosco não têm mais preconceito (TÉCNICA PROFISSIONALIZAÇÃO Fasepa).

Segundo a entrevistada, a seleção dos jovens ocorre nas UASES onde é feita uma pré-seleção conforme a evolução no PIA e aí é realizado um Círculo Restaurativo denominado de “Círculo de Diálogo com o Socioeducando” ou “Círculo de

Compromisso” cujo objetivo é preparar para o processo seletivo de ingresso à Bolsa Aprendizagem. A seleção ocorre da seguinte forma:

Sempre que existe a oferta de vagas tanto pelos órgãos públicos como empresas privadas, é feita uma avaliação pela equipe de atendimento, equipe de referência, em que se elabora uma síntese do desempenho daquele socioeducando, porque antes mesmo dele ser apontado, dele ingressar nesse local, a gente faz o trabalho com a justiça restaurativa com quem tem a síntese pronta, que tem a possibilidade já de ingressar nessa vaga. Então ali a gente não levanta a expectativa dele ocupar a vaga, mas sim, de nós fazermos uma reflexão da importância desse momento (TÉCNICA NPR Fasepa).

Nesse sentido, a metodologia adotada pela Fasepa, denominada de justiça restaurativa, é utilizada de maneira não penal, mas como forma de um diálogo mais respeitoso, com o objetivo de sensibilizar o socioeducando da possibilidade de ocupar uma vaga de estágio, receber uma remuneração e uma “oportunidade” de aprendizagem em serviço. No entanto, percebe-se que qualquer atividade que envolve mais de duas pessoas dispostas em círculo tem sido denominada de justiça restaurativa, não seria um cultura restaurativa?

Sobre a relação entre o círculo de compromisso e o acesso à vaga, a técnica responsável pela profissionalização esclareceu:

O círculo de compromisso, quando a unidade encaminha a síntese, a gente já seleciona essas sínteses, juntamente com o NPR marcamos esses círculos de compromisso, até porque, alguns socioeducandos nunca tiveram nenhum contato com o trabalho, não sabe nem como se comportar numa entrevista. Então esse círculo de compromisso junto com o NPR é justamente pra gente já tá informando pra eles como eles precisam se comportar, como eles precisam falar, o que eles precisam tá se vestindo, a questão do respeito com outro servidor, então todas essas questões são abordadas, em relação também com a própria higiene pessoal sua conduta profissional, os direitos e deveres que eles terão (TÉCNICA PROFISSIONALIZAÇÃO Fasepa).

Pergunta-se: será que o objetivo da JR é orientação moral/social? Conforme relatado pelas técnicas, a prática restaurativa é realizada no processo de seleção para o ingresso na bolsa estágio mais para estabelecimento de regras e “compreensão da importância da inserção de socioeducandos no mundo do trabalho” (RELATÓRIO DO CÍRCULO REALIZADO EM 16/01/2017), e evitar possíveis conflitos. Nesse sentido, os Círculos de Compromisso não seriam mais uma prática pedagógica (positiva, boa) do que

uma prática restaurativa? E isso não é um problema! Problema, pode estar em generalizar com justiça restaurativa.

Os jovens entrevistados que estavam estagiando, mencionaram a participação no círculo restaurativo e teceram as seguintes considerações ao serem perguntados se a participação no círculo restaurativo havia contribuído para o estágio, eles responderam:

Foi importante, porque eles ficaram falando do negócio de trabalho. Coisa boa (aprendiz 1).

Eu gostei porque explicou tudo o que a gente deve e não deve fazer (APRENDIZ 2).

Contribuiu sim, porque os círculos restaurativo é bom, assim, nós pode falar da gente pras pessoas que estão ouvindo. O modo que nós se comporta, que nós não tem que ter vergonha, ter diálogo com a pessoa. Pra mim lidar com as pessoas, pra mim não ser uma pessoa ignorante, pra mim se colocar no lugar das pessoas, pra mim se colocar no lugar do próximo (APRENDIZ 3, sic).

No entanto, cabe questionar se um procedimento metodológico de reunião em círculo configura-se em JR? Se em vez de JR se chamasse de encontro pedagógico, a resposta dos jovens não seria a mesma?

De acordo com Salm (2015), há no Brasil muita gente chamando e igualando qualquer coisa à Justiça Restaurativa:

como mediação, negociação, serviço comunitário, justiça comunitária, reabilitação, entre outras coisas. É preciso conhecer melhor a Justiça Restaurativa para que haja um compromisso sério com os fundamentos filosóficos, teóricos e práticos desta possibilidade de Justiça (SALM, 2015).

Nesse sentido, há de se ter o cuidado de não reproduzir a injustiça para a camada da população mais atingida por ela, isto é, pretos e pobres. Para Pallamolla (2009),

Manter a aplicação da Justiça Restaurativa fortemente atrelada ao sistema tradicional e utilizá-la para dar novo significado ou qualificar a medida socioeducativa, inviabiliza o importante contraponto que ela pode fazer ao modelo tradicional, ou seja, funcionaliza-se a Justiça Restaurativa, transformando-a em apenas mais um instrumento a serviço do sistema criminal (PALLAMOLLA, 2009, p. 129-130).

Nos círculos descritos, a única “comunidade” que participou do procedimento

restaurativo foi dos profissionais da Fasepa. Nesse caso, o que a equipe denominou de justiça restaurativa, na qual a comunidade externa não participou do encontro, teve mais a finalidade metodológica de reunião em círculo, do que necessariamente a responsabilização do socioeducando e de sua comunidade, vistos que esta é “especialista nos problemas cotidianos e na realidade em que esses problemas se situam e, portanto, tem o conhecimento relevante necessário para sua solução” (SLAKMON; OXHORN, 2006. p. 35).

Isto é, a profissionalização do procedimento foi prevalente, inclusive com discursos que reproduzem a concepção paternalista, assistencial e moralizante não muito distante da concepção das Escolas de Aprendizes e Artífices, no qual é evidenciado a “oportunidade” que a instituição dá para aqueles sujeitos e a forma como devem se comportar, desde o modo de se vestir, o modo de falar, o cumprimento dos horários. Isso ficou evidente na fala do Aprendiz 3, quando perguntado o que mudou na vida dele após o ingresso no estágio:

Mudou muitas coisas, minha rotina do que era antes. Antes eu acordava tarde, depois saía pra rua. Almoçava, depois saía pra rua. Merendava, depois saía pra rua. Agora não. Eu acordo de manhã cedo, aí vou pro trabalho. Me arrumo, mas aí eu venho no ônibus lotado, aí eu chego tudo suado, mas vale a pena sim, a gente sair da nossa casa de manhã cedo pra vim pra cá pro estágio trabalhar (APRENDIZ 3).

Em 19/07/2016 esta pesquisadora participou de parte de um procedimento restaurativo com dois socioeducandos do CJM que estavam estagiando e não estavam cumprindo as regras estabelecidas tanto pela Fasepa quanto pela instituição do estágio. O procedimento restaurativo que foi conduzido pela técnica do NPR e teve a participação de outros técnicos como a psicóloga, a coordenadora pedagógica e alguns professores.

Naquele momento, após a realização de uma dinâmica de apresentação, o encontro foi denominado de “Círculo de Oportunidade”, no qual todos puderam verbalizar sobre o sentido da palavra oportunidade. Alguns momentos foram marcantes naquele evento: a) tratava-se de dois jovens de 14 e 15 anos de idade que “foram os pioneiros para fazer estágio fora da unidade de internação” (COORDENADORA PEDAGÓGICA CJM) e a indisciplina deles poderia inviabilizar novas vagas com aquela instituição; essa era uma das preocupações dos profissionais ali presentes; b) o fato de um dos jovens verbalizar que não queria “*perder a oportunidade que me deram*”, uma vez que “*a vida do crime só é três caminhos: a cadeira de rodas, a cadeia ou o cemitério*”.

Este jovem disse também e gostaria de permanecer no estágio. c) A “oportunidade” mais uma vez foi enfatizada quando uma técnica verbalizou: *“você foi presenteado com outra oportunidade. É um curso muito bom de panificação. Quem sabe você não monta alguma coisa com os seus familiares!”* (TÉCNICA DE REFERÊNCIA DO SOCIOEDUCANDO); d) Foi possível perceber que todos ali estavam “empenhados” em auxiliar de alguma maneira na “ressignificação” da vida daqueles jovens que apesar da sua tenra idade, já tinham sido sentenciados a cumprir uma medida de restrição de liberdade que devido a uma infração grave, tinham se afastado da família e, na medida em que tinham a possibilidade de sair, preferiram a rua às regras institucionais. Depois da finalização do procedimento restaurativo, apenas um socioeducando permaneceu no estágio e o outro perdeu a “oportunidade” porque não cumpriu pelos acordos firmados de “bom comportamento”.

Desde o início da coleta de dados, foi possível perceber que a inclusão do socioeducando em estágio é a “menina dos olhos” da Fasepa e bem vista também pelo judiciário na hora de avaliar a medida, por três motivos principais: o socioeducando exerce uma atividade profissional, recebe uma bolsa e tem a possibilidade de conviver com outras pessoas. Não há como não perceber a satisfação da equipe técnica quando consegue uma vaga a mais.

Essa realidade de inclusão do socioeducando em algum programa de estágio foi presenciada em uma das audiências observadas por esta pesquisadora. O jovem de 18 anos, estudante da 3ª Etapa da EJA, cuja a mãe foi assassinada em dezembro de 2016 e a tia que estava acolhendo esse estudante, adoeceu e não podia mais lhe dar suporte. O mesmo estava iniciando a convivência com o pai. Estava há seis meses na semiliberdade e o técnico referência dele já havia solicitado a progressão de medida para L.A. Antes de iniciar a audiência, é de praxe que o técnico referência entre e antecipe a situação para o juiz, promotor e defensor público. Nessa ocasião, o técnico informou ao juiz da possibilidade de inclusão do socioeducando em uma vaga de estágio remunerado e solicitou reconsideração do pedido de progressão de modo que nas condições apresentadas, o jovem permanecesse internado na semiliberdade para estagiar. Depois o jovem, acompanhado de um policial e do pai, entrou na sala e confirmou o interesse em permanecer na mesma medida. Eis o termo final da audiência:

Ao final, o MM. Juiz decidiu: o relatório técnico contido nos autos com retificações apresentadas em audiência no que diz respeito à sugestão final revela que a despeito do progresso obtido em várias metas traçadas

no PIA do jovem, ainda remanesce elementos que necessitam ser trabalhados na continuidade da medida de semiliberdade, notadamente no campo da profissionalização e fortalecimentos dos vínculos familiares, tendo como figura exponencial o genitor. Diante de tais aspectos secundados pelas partes, acolho o relatório em questão com a sugestão veiculada para determinar a manutenção da MSE de semiliberdade pelo prazo de 03 meses a fim de que o socioeducando alcance em plenitude as metas referenciadas. CUMpra-SE (TERMO DE AUDIÊNCIA REALIZADO EM 29/03/2017).

De acordo com a decisão prolatada pelo juiz, após o Ministério Público e a Defensoria Pública concordarem com o pedido de reconsideração do técnico de referência do socioeducando, mediante a vaga de estágio para a Fasepa, e após o magistrado tomar conhecimento da condição familiar, manteve o jovem internado na semiliberdade para não perder a oportunidade de um estágio.

Esta é a “incorrigibilidade da lógica perversa do capital” (MÉSZÁROS, 2008) que materializada em uma irracionalidade do ponto de vista da humanização, que apresenta uma escola que não atrai, um sistema educacional que não possibilita a permanência do estudante na escola e um sistema que garante os direitos de forma invertida, isto é, primeiro nega na liberdade, para ofertar na privação desta, e o jovem, por sua vez, assimila o discurso institucional de que após o cumprimento da medida, é possível ingressar no mercado de trabalho.

De Giorgi, defende a tese que a miséria é governada pelo sistema penal (2006) e que a instituição carcerária é:

certamente, uma tecnologia repressiva, uma vez que impõe ao detento uma situação de privação absoluta que faz dele um sujeito totalmente dependente do aparelho de poder que o subordina. Mas é também um poderoso dispositivo ideológico, uma vez que lhe impõe a submissão ao trabalho como único caminho para sair desta condição. Revela-se, assim, o paradoxo de um mecanismo que, de um lado, produz privação, falta, carência, e, de outro, impõe as próprias engrenagens disciplinares como remédio para esta condição. A prisão cria o *status* de detento e, ao mesmo tempo, impõe ao indivíduo trabalho, obediência e disciplina (DE GIORGI, 2006, p. 46).

Ou seja, a inclusão ao trabalho, obediência e disciplina e subordinação por meio do cometimento de crime para o adulto e pelo ato infracional para o jovem, a nosso ver, tem a mesma lógica contraditória, isto é, são consequências de um sistema produtivo que se metamorfoseia diante das crises da relação capital-trabalho e se utiliza do Estado como agente imprescindível para a manutenção da classe dominante e, por conta disso, ocorre a

substituição do estado social pelo estado penal, onde este também passa a constituir um sistema a serviço do capital (uma vez que a taxa de encarcerados mascara a taxa de desempregados) e produtor de capital (por conta que o cárcere passou na sociedade contemporânea a constituir uma importante fábrica, não só por conta da privatização das penitenciárias, mas também como produtora de mão de obra).

Essa disciplina pode ser percebida na fala de um socioeducando que estava estagiando na Fasepa, ganhando aproximadamente R\$ 475,00 (quatrocentos e setenta e cinco reais) de bolsa aprendizagem, quando perguntado o significava era trabalho para ele:

Trabalho é a pessoa ter um local fixo de trabalho né, acordar de manhã cedo, vim pro trabalho, fazer as coisas tudinho, fazer seu dever direitinho, porque nós somos pago pra fazer, né. Nós mesmo fazer o que nós tem que fazer, o que mandum nós fazer. Porque nós somo mandado pelos outros, né, pelos nossos chefes, né. Então trabalho pra mim é isso. Eu vim da minha casa de manhã cedo, vim pegar certinho, entrar no horário certo, sair no horário certo, e ter compromisso também. Poxa, eu gosto muito. Eu nunca tinha trabalhado numa empresa. Eu já trabalhei, mas numa empresa assim, não. Eu trabalhava entregando marmitex. Eu moro em Ananindeua, venho todo dia com o ônibus lotadão. Mas eu gosto (APRENDIZ 3, sic).

Vislumbra-se nas verbalizações do socioeducando a materialização do trabalho como valor de troca, do processo de alienação de sua condição de existência, onde o trabalho humano assume formas degradantes, penalizantes, de assujeitamento e conformação à situação dada.

Trabalho é uma coisa muito importante, porque é o nosso meio de vida. É de onde a gente pode tirar o nosso dinheiro com o nosso suor. É onde a gente pode dar um futuro pra nossa família. O que a gente precisar, a gente tendo trabalho, a gente tem de onde tirar. Já trabalhei com o meu pai. Ele é eletricista predial e rebobinador de bomba. Eu ajudava ele (APRENDIZ 1).

Assim, na nossa compreensão, o encarceramento revela uma face da crise estrutural do capital, onde o nível elevado de desemprego atinge os trabalhadores altamente qualificados, pouco qualificados e, principalmente, aqueles sem qualificação ou com qualificação precária, que nem sequer tem um nível básico de escolarização e o encarceramento parece ser a lógica “moderna” ao lumpemproletariado, que apoiado pelo Estado constitui o que Mézáros chamou de “seres humanos supérfluos” ao maquinário

da produção, como se pode perceber no exceto abaixo:

Ironicamente, pois, o desenvolvimento do sistema produtivo de longe o mais dinâmico da história culmina com a geração de um número cada vez maior de seres humanos supérfluos a seu maquinário de *produção*, muito embora – verdadeiro para o caráter incorrigivelmente contraditório do sistema – nada supérfluos como *consumidores*. [...] Não há interposição, nem sequer a mínima atenção às considerações humanas. Eis porque emerge pela primeira vez na história um sistema dinâmico de controle sociometabólico autoexpansivo, que elimina cruelmente, se necessário, a esmagadora maioria da humanidade do processo de trabalho. Esse é hoje o significado profundamente perturbador da “globalização” (MÉSZÁROS, 2007, p. 152).

Diante dos dados apresentados, é possível delinear um perfil em construção dos jovens que chega na socioeducação paraense com pouca escolarização e sem nenhuma qualificação prévia, até por conta da idade, e conforme cumpre sua medida, sai com pelo menos uma certificação de algum curso, para tentar uma inclusão por esforço e mérito próprio, retirando do sistema a responsabilidade pelo agravamento das desigualdades.

Segundo Frigotto (2010, p. 496) na crise do trabalho, até mesmo aqueles que eram “incluídos”, com a substituição da mão de obra por tecnologias, “engrossam o número de trabalhadores excedentes – sobrantes ou descartáveis” e há a crescente “substituição de políticas sociais por mecanismos de filantropia e de programas de alívio à pobreza”, o que nos faz lembrar a análise sobre a Justiça Restaurativa realizada na seção 3. Essa afirmação nos leva a refletir que essa oferta de curso está imbricada dessa lógica, ainda mais quando o autor ressalta:

Tomando-se a questão específica da crise estrutural do trabalho, talvez possamos perceber que estamos diante de uma situação histórica em que não bastam políticas afirmativas de inclusão, pois se trata de uma inclusão cada vez mais degradada. Multiplicam-se as formas precárias de trabalho, muitas vezes sob a denominação de “trabalho autônomo”, gestor do próprio negócio ou empreendedorismo (FRIGOTTO, 2010, p. 496).

Ao que parece sempre nos discursos da instituição, a intenção é a de tornar esse jovem “gestor do próprio negócio”, sem depender de nenhuma escolarização como pré-requisito para o ingresso no mundo do trabalho formal e nem de nenhum patrão, conforme reportagem retirada do site da Fasepa:

De acordo com a profissional de referência da Eixo profissionalização da Diretoria de Assistência Social (DAS) da Fasepa, os cursos profissionalizantes têm uma importância ímpar porque nós conseguimos auxiliar os jovens **apontando um horizonte**. “Alguns jovens ainda não valorizam ou não veem a necessidade de terem uma profissão, de estudarem e os cursos profissionalizantes dão uma visão abrangente em diferentes aspectos da vida social deles. Eu vejo que o mais importante é que eles sejam cidadãos de bem, independente do que cada um escolhe pra si. É a partir de ações como essa, é que muitos jovens acabam despertando o interesse pelos estudos e o mundo do trabalho” (ASCOM/FASEPA, grifo nosso).

Realmente o interesse pelos estudos é despertado nos socioeducandos, principalmente naqueles que são incluídos nos estágio, como se pode observar:

eu sempre fui bom na escola. Mas aconteceu esse negócio aí ... (infração). Mas depois do estágio, melhorou (APRENDIZ 1).

O estágio despertou mais vontade de estudar. Antes não estava estudando (APRENDIZ 2).

Ichi, eu mentia pra minha mãe dizendo que eu ia pra escola, mas eu não ia não. Eu faltava. Eu nem me interessava, nem nada. Aí depois que eu fui privado de liberdade eu botei na minha cabeça que eu tinha que estudar tudo, eu já tava privado mesmo, eu tinha que estudar, não tinha mais nada pra fazer... Eu não ia pra escola não (APRENDIZ 3).

Não nega-se o trabalho como fundante da existência humana, em sua condição ontológica, “condição de existência do homem” (Marx, 2011); já que o trabalho está no homem e o homem está no trabalho. Trabalho como “fundamento da vida humana” (ENGELS, 1986), e nem como princípio educativo que se vincula à própria forma de ser dos seres humanos.

Nesse sentido, a experiência de se relacionar com pessoas que os respeitam, em um ambiente de proatividade, exerce um reforço positivo na vida desses jovens, principalmente porque eles se sentem valorizados e produtivos. E, segundo (Skinner, 1978, p.5), “quando nosso comportamento é reforçado positivamente, nós dizemos que gostamos do que estamos fazendo; dizemos que estamos felizes”. Isso foi evidenciado nos discursos dos jovens que estavam estagiando.

Contudo, o problema reside quando o trabalho é expropriado do seu valor de uso e passa a ser alienante e utilizado como mercadoria, isto é, valor de troca, e quem sempre perde nessa relação é o trabalhador, que é abstraído de sua condição humana e passa a ser

coisificado e a punição é utilizada como técnica de controle do comportamento.

É o que se observa quando o horizonte dos jovens oriundos de classes desprovidas do capital é conduzido pela instituição marcadamente punitiva com o objetivo de inclusão e empregabilidade. Ou seja, ao jovem da classe trabalhadora, a expropriação de sua condição de pensante, querente, de sujeito, para tornar-se objeto, ao jovem da classe pertencente à elite do capital, a possibilidade de escolha.

Se ao jovem da classe trabalhadora a relação Trabalho e Educação sempre esteve à serviço das relações exploratórias do capital, aos que ingressaram no mundo da infração, as possibilidades de ampliação da exploração são aumentadas que confirma nossa hipótese de que o sistema punitivo está a favor do capital como forma de controle social e disciplinadora da classe trabalhadora e que na aparência, a legislação e as instituições a serviço do Estado criam uma falsa ilusão de inclusão, na essência são o sustentáculo mais pernicioso de uma lógica desumanizadora. Contudo, é no caráter aparente que mecanismos de desresponsabilização do Estado, como a JR, se assentam e reproduzem essa lógica.

Diante desse contexto, quando se relacionou a escolarização e profissionalização com a JR, considera-se que uma ação proveniente de uma acordo firmado da JR não elimina a materialidade das condições objetivas que levaram esses sujeitos à condição de infratores da lei, sendo que a efetividade de ação da JR, pelo menos nos casos observados, são pontuais e com caráter mais regulador do que restaurador ou libertador, restando a estes jovens uma profissionalização alijada, servindo ao exército de reserva do capitalismo ou, como Castel (2010, p. 24) denomina, participando de desfiliação, isto é, “a ausência de participação em qualquer atividade produtiva e o isolamento relacional conjugam seus efeitos negativos para produzir a exclusão” devido a baixa qualificação.

Como se pode perceber, a inclusão do jovem na socioeducação, associado à inclusão no mundo do trabalho cumpre a finalidade apresentada na seção 2 sobre o encarceramento, seja nas casas de correção, seja nos presídios, seja na socioeducação, isto é, o disciplinamento e o controle da força de trabalho que a produção capitalista necessita e que a família, a escola e a sociedade não conseguiram imputar.

Por fim, concluímos esta seção afirmando que diante de toda a análise até aqui apresentada, a Justiça Restaurativa, mesmo em sua forma metodológica e reproduzindo em seu âmago a lógica do capital quando tenta “enquadrar” e “adaptar” esses jovens para o sistema que eles ousaram infringir as regras, pelo menos tenta fazer isso de forma não punitiva, visto que esta é a principal marca do sistema, possibilitando um atendimento

com escuta mais humanizada, onde estes mesmos jovens têm possibilidade de se expressar, contudo, para que isto ocorra, não necessariamente precisa ser denominado de justiça restaurativa. Além do que, considera-se que o grande nó da questão está na judicialização da JR, que pode torná-la mais uma parte cumprimento da medida/pena, eliminando o caráter voluntário de participação dos envolvidos e de responsabilização, para atender aos “scripts” dos profissionais do sistema de justiça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se este texto não porque se esgotou as possibilidades de análises ou porque se chegou a uma resposta acabada, – pelo contrário, esta pesquisa abrirá muitas possibilidades para tratar sobre escolarização e profissionalização na socioeducação, uma vez que um tema de pesquisa apresenta rupturas e continuidades. Seus achados são sempre provisórios e certamente cada leitor daria uma direção diferente ao tema aqui pesquisado.

Deste modo, conclusões não são de maneira nenhuma definitivas, tanto pela natureza do objeto, quanto pelos limites impostos em qualquer trabalho, visto que se trata de relações sociais, por isso, não imutáveis. As considerações a seguir visam mostrar alguns achados não definitivos que serão retomados a partir do objetivo proposto.

Com o objetivo de delinear o objeto de estudo, buscou-se analisar como se dá a escolarização e a profissionalização destinada aos socioeducandos no Estado do Pará com vistas a compreender quais as relações com o sistema punitivo tradicional e com a Justiça Restaurativa na socioeducação.

Para iniciar o caminho que teceria este objetivo, optou-se em realizar um levantamento historiográfico que possibilitasse a compreensão e um (re)exame das relações punitivas, suas finalidades e seu delineamento na vida dos homens ao longo da história, visto que em cada modo de produção, em cada época, em cada tipo de sociedade, há um tipo de punição.

Certamente isso aconteceu depois da experiência proporcionada pelo período de estágio sanduíche realizado em Portugal, no qual a possibilidade de conhecer um pouco mais da história brasileira no período de nossa colonização, com visita às igrejas (que em sua maioria tinha uma parte em ouro vindo do Brasil), a museus, a castelos com seus fossos, a palácios, além do que, se teve acesso a processos que tratavam dos crimes cometidos em terras brasileiras que eram julgados no Reino Português, cujo acesso foi possível em pesquisa realizada na Torre do Tombo/Portugal, que guarda grande parte da documentação do Brasil até os anos de 1700, aliado a isso, a descoberta de uma lei que em seu nome já segregava pela origem social denominada de “Lei dos Pobres”. Tudo isso, associado aos estudos realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação - Gepte/Ufpa contribuiu para o olhar enviesado para a temática relacionando Trabalho ↔ Educação ↔ Punição.

Nesse sentido, de posse desse emaranhado contexto de intrigantes descobertas, e inquietações, a pesquisa enveredou-se na compreensão de como a relação trabalho-educação-punição influenciava no encarceramento dos jovens brasileiros.

A seção 2 desta pesquisa apontou que na sociedade capitalista, a punição por meio do cárcere foi fortalecida e se consolidou ao longo do tempo como instrumento historicamente determinado de docilização da mão de obra para atender à demanda da nascente produção industrial. Para esta feitura, a burguesia se utilizou de mecanismos diferenciados conforme a origem social dos indivíduos: para os das classes mais privilegiadas, institucionalizou o trabalho intelectual por meio da escola propedêutica, que lhes assegurasse a propriedade dos meios de produção; para os não pertencentes a esta, o trabalho manual, por meio da escola profissional, que lhes assegurasse uma formação que possibilitasse garantir sua existência por meio da venda de sua força de trabalho, e para quem não se enquadrasse em nenhuma das opções, institucionalizou a prisão. Para referendar tudo isso, institucionalizou a lei.

Nesse sentido, as instituições do Estado precisavam garantir sua legitimidade e manter seu poder, reconhecidamente não mais naturais e divinos, para isso, os códigos escritos, antes somente possíveis ao alto clero e mais altas autoridades, precisavam ser conhecidos por todos para estabelecer a garantia da propriedade e o direito de punir quem ameaçasse esta. Junto com isso, novas noções de justiça, caridade, igualdade, direitos e deveres foram se instituindo. Revoltas, guerras foram configurando um Estado soberano no qual novas relações foram se estabelecendo e se plasmando nos indivíduos, e o castigo, utilizado como forma de evitar a reincidência e a perpetração de atos considerados proibidos, foi legitimado por meio das leis, titularizando o direito a “todos” os civilmente capazes, uma vez que as leis segregavam as pessoas de acordo sua origem social, imputando um tipo de punição para cada uma.

A prisão de corpos em detrimento da destruição destes passou a ser proposta como estratégia de controle das classes marginalizadas e também como mecanismo para disciplinar, imputando-lhes uma educação para o trabalho.

Essa incursão nesse contexto histórico-punitivo permitiu compreender que durante a colonização brasileira, o modelo repressivo/educacional europeu teve influências consideráveis no tipo de educação destinada aos colonos e indígenas. A educação tinha como objetivo manter o domínio da monarquia e da igreja portuguesa por meio de uma teologia do castigo, e não formar mão de obra para a indústria, como ocorria no contexto europeu. Isto só veio ocorrer no Brasil quase do século XX, com a abolição da

escravatura (final do século XIX) e a imigração europeia (início do século XX).

Nesta constituição, ainda que tardiamente, o Estado brasileiro se utilizou das mesmas tecnologias punitivas existentes na Europa, isto é, criou instituições segregadoras como as casas de correção, as escolas de Escolas de Aprendizes e Artífices, os Liceus de Artes e Ofícios, que além de instrução primária, ofertava cursos profissionalizantes, e se espalhou pelo Brasil com os mesmo objetivos, limpar a pobreza, “disciplinar” e instruir a mão de obra, dando origem às escolas de educação profissional que perpetra a mesma lógica nos dias atuais, isto é, de formação de mão de obra para atender às necessidades do mercado, e é a educação profissionalizante que é imputada nas legislações para a socioeducação, tanto do ECA quanto no SINASE.

Nessa dualidade fortalecida e institucionalizada pelo sistema capitalista, o Estado passou a contar com um sistema de justiça que lhe autorizasse por meios das leis, a garantir o *status quo*. Assim, na seção 2 buscou-se mostrar como o Estado foi se consolidando em seu aparato repressor para garantir o fortalecimento da economia de mercado, explorando o trabalho alheio, criando mecanismos que legitimasse sua ação, tendo o trabalho como punição e a educação profissional, como solução.

Contudo, é importante ressaltar que o Estado é tensionado por disputas, na qual a classe trabalhadora não assiste passivamente a tudo isso. Existem lutas, dissensos, e a evolução nas leis mostraram. Se em 1927 o Brasil tinha uma legislação, o Código de Menores, que em seu texto ficava claro a aplicação conforme a origem social do indivíduo, em 1990, devido a ação política de movimentos sociais, o ECA foi instituído para garantir o direito a todas as crianças e adolescentes, entre estes direitos, a escolarização e profissionalização.

No entanto, os dados mostraram que assim como nos primórdios do capitalismo as leis eram aplicadas para punir as pessoas de acordo com sua origem social, mais de seis séculos depois, mesmo com o avanço legal, os punidos pelo sistema de justiça continuam tendo a mesma origem social.

Com base nessas reflexões, depreende-se que o modelo de justiça adotado no Brasil ainda é extremamente segregador, visto que o encarceramento brasileiro incide sobre homens, negros, jovens e pobres, que em sua maioria não completaram o ensino fundamental, evidenciando uma política de aprisionamento de classes, e junto com isto, uma política educacional que determina um tipo de escola, constituindo um modelo reprodutivo de princípios dominantes de acordo com as necessidades do capital.

Nessa função mediadora entre a escola e o capital, Frigotto (2010, p. 250) mostrou

que este tipo de escola, mediante sua ineficiência e sua desqualificação, isto é, em “sua improdutividade”, torna-se produtiva: ao mesmo tempo que ela justifica a situação de explorados “ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital”. Postos à margem, subsumidos de seus direitos à educação, saúde, trabalho, moradia, muitos são cooptados para o mundo da ilegalidade como a via mais fácil para o acesso ao mundo social, formando uma ampla sociedade do crime, principalmente nos locais onde as desigualdades sociais e econômicas são abismais, como é o caso do Brasil.

Nesses casos, o sistema repressivo é remédio útil para a contenção social, pois em suas práticas repressivas, são eficazes na imposição da disciplina, com elevação do nível de desemprego na mesma proporção da elevação do número de presidiários e da violência.

Sob este ângulo, o Estado penal cresceu na proporção inversa à demolição do Estado social, isto é, o aumento do encarceramento coincidiu com a substituição deste, sendo que este possui uma capacidade de controle, obediência e punição, principalmente da classe mais pauperizada, assegurados por uma legislação de caráter democrática.

As legislações foram se fortalecendo em duas principais dimensões: a econômica, com a produção de força de trabalho e de controle da população mais pobre, demonstrando o retrato de uma sociedade onde a lei, a justiça, e os direitos conflitam, pois, especialmente no que se refere ao tratamento diferenciado para o julgamento entre uma classe social e outra.

Diante desta realidade, à medida que estas informações são escancaradas e revelam o modelo de justiça que já se esgotou, em busca de outras possibilidades de humanização, surgiu no cenário brasileiro um movimento que propõe outra possibilidade de justiça, isto é, a Justiça Restaurativa.

Na seção 03 foi feito um apanhado histórico da inserção da Justiça Restaurativa no sistema de justiça criminal a nível mundial, que depois de aproximadamente 30 anos chegou ao Brasil, em 2005.

Neste sentido, constatou-se que mesmo com mais de três décadas de aplicação no sistema de justiça, a Justiça restaurativa ainda tem muitas divergências tanto teóricas, quanto metodológicas, e isso fica perceptível no momento da sua institucionalização pelo Estado brasileiro. Ela surge como a panaceia ao modelo de justiça atual, com o discurso de ganho qualitativo para a solução e administração de conflitos tanto judiciais, quanto os não judicializados.

Tendo a pacificação social como uma de suas principais bandeiras e a proposta de uma metodologia diferenciada, que permite aos participantes do procedimento restaurativo olhar o conflito de forma não punitiva, a JR ganhou espaço no cenário brasileiro, inclusive sendo institucionalizado pelo judiciário.

Neste contexto, a JR como alternativa àquele modelo punitivo apresentado na seção 2, representou uma possibilidade de dar um tratamento diferenciado ao contexto criminal, sendo utilizada principalmente com jovens que infringiram a lei.

Nessa circularidade de análises, foi constatado que a JR, cujo elemento diferenciador é a inserção da comunidade como coparticipe na resolução de conflitos judicializados, foi implantada em 2011 no Tribunal de Justiça do Estado do Pará, ainda que timidamente, cujo principal feito foi a formação de mais de 60 servidores públicos que trabalhavam na área da infância e juventude.

Esse feito político e histórico possibilitou que outras instituições tivessem acesso a um conhecimento de uma metodologia/técnica que possibilitasse um ganho para os indivíduos que estavam envolvidos no conflito e na solução deste.

Mediante a euforia que a JR possibilitou diante dos procedimentos tradicionais de lidar com os conflitos de jovens que infringiram a lei, buscou-se por meio da pesquisa empírica realizada na Fasepa e com observações na Vara da Infância e Juventude, a compreensão das implicações e da lógica do sistema punitivo tradicional e do sistema restaurativo na escolarização e a profissionalização dos socioeducandos.

Nessa perspectiva, a seção 4 possibilitou apontar os seguintes achados:

- ✓ O perfil social dos socioeducandos do Estado do Pará reproduzem as mesmas características do perfil nacional: em geral são jovens pobres, com baixa escolarização, que já tiveram em algum momento da vida uma experiência de trabalho precarizado;
- ✓ Observa-se que a escolarização está a reboque da profissionalização; visto que nos discursos institucionais e nos dados coletados, há uma ênfase no processo de profissionalização em detrimento da escolarização;
- ✓ A escolarização dentro da socioeducação possui a mesma organização curricular da escola de “fora” do sistema, com seu caráter disciplinar; ocorrendo o mesmo padrão com a lotação dos professores;
- ✓ As maiorias destes adolescentes e jovens possuíam uma trajetória escolar atravessada pelo abandono, reprovação; sendo que a concentração das últimas séries cursada é no 5º e 6º anos;

- ✓ A oferta de um leque de cursos sem vinculação com a elevação da escolaridade mascara a ausência de políticas de efetiva democratização da educação, principalmente para estes sujeitos já tão sequelados em seus direitos;
- ✓ A contradição desse sistema confirma nossa tese de que há uma inclusão invertida desses adolescentes e jovens que primeiro tem todos seus direitos negados, ficam à margem do sistema e são “adotados” pela sociedade do crime, contudo, no momento em que esta falha, ele é incluído às avessas pelo Estado. Aí toda uma estrutura social passa a “enxergar” este sujeito. O judiciário determina que seus direitos sejam garantidos. As unidades de atendimento socioeducativo precisam providenciar essas garantias, assim, toda a rede que um dia lhe foi negada é acionada. Escola, saúde, psicólogos, esporte, arte e uma formação que possibilite o acesso a um modo de sobrevivência, tudo isto para a promoção que favoreça não só a sanção de uma conduta infratora, mas também uma a reestruturação educativa;
- ✓ Nesse sentido, os achados indicaram que lógica da justiça restaurativa, que valoriza a participação da comunidade e critica o modelo de justiça criminal tradicional, em que pese sua proposta de avanços nas relações conflitivas e criminais, é cooptada pela mesma lógica do sistema punitivo tradicional, pois está dentro dele e pode se configurar em mais um modo de regulação do Estado, que agora conta o apoio da comunidade; o que pode ressoar em mais um “canto da sereia”, no qual na aparência, dá voz e vez àqueles historicamente excluídos, contudo, em sua essência, favorece, pelo menos nos dados observados, a organicidade do Estado, reproduzindo as mesmas lógicas que excluíram estes jovens e seus familiares, isto é, a justiça restaurativa, juntamente com o processo de escolarização e profissionalização, vêm conseguindo cumprir o papel de disciplinamento da força de trabalho.

Conclui-se este texto destacando muitos limites:

- ✓ O acesso aos mesmo dados sistematizados pela Fasepa, isto é, mesmo recebendo os relatórios referentes aos anos de 2011; 2013; 2015 e 2016; eles não apresentaram as mesmas informações, impossibilitando as comparações;
- ✓ O acesso ao PPP finalizado da Escola Antônio Carlos Gomes da Costa, que pode implicar na discrepância de algum dado, como por exemplo, o número de salas de aulas;
- ✓ A disponibilização das obras clássicas sobre justiça restaurativa em língua portuguesa e a bibliografia sobre a escola no cárcere; ainda são poucos os pesquisadores brasileiros que se debruçam nessa temática;

- ✓ A ausência de estudos que tratem de justiça restaurativa e escolarização e/ou justiça restaurativa e profissionalização, visto que a maioria das obras está voltada mais para a implantação do procedimento do que para a avaliação de sua efetividade e dos seus resultados;
- ✓ E, principalmente, a ausência de acordos de procedimentos restaurativos em que a comunidade se responsabilizasse pela escolarização em profissionalização dos socioeducandos; que foi o objetivo primeiro desta pesquisa; que mostrasse a JR como uma alternativa possível para a melhoria desses processos tão necessários para a real inserção destes jovens na sociedade, dando-lhes a possibilidade de emancipar-se enquanto sujeitos históricos que são.

Por fim, conclui-se esta tese ressaltando que mesmo diante de um contexto tão adverso, nosso caminho foi cruzado por pessoas que assim como esta pesquisadora, acreditam que não há direito de punir, mas sim direito de lutar por uma sociedade mais humana, em que a educação, em vez da punição, seja a alternativa mais viável das pessoas se tornarem gente.

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Daniel. Justiça Restaurativa e Sistema Penal: contribuições abolicionistas para uma política criminal do encontro. In: POZZEBOM, Fabrício Dreyer de Ávila e ÁVILA, Gustavo Noronha de. (Org.). Crime e Interdisciplinariedade: estudos em homenagem à Ruth M. Chittó Gauer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, v. 1, p. 287-302. Disponível em <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/cienciascriminiais/III/18.pdf>>. Acesso em nov 2016.

_____, Abolicionismo Penal e Justiça Restaurativa: do idealismo ao realismo político-criminal. Revista de Direitos e Garantias Fundamentais, v. 15, p. 33-69, 2014. Disponível em <file:///C:/Users/Riane%20Ferreira/Downloads/651-1776-1-PB.pdf>. Acesso em nov 2016.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em 22/10/2014.

AMB. Associação dos Magistrados do Brasil. Protocolo de Cooperação Interinstitucional para a Difusão da Justiça Restaurativa. Disponível em <<http://www.amb.com.br/jr/docs/protocolo.pdf>> Acesso em 07/07/2016.

ANDRADE, Regis. Kant: a liberdade, o indivíduo e a república. In: WEFFORT, Francisco (org.). Os Clássicos da Política 2. São Paulo: Ática, 2006.

ANUNCIACÃO, Carla Carolina Pinheiro. Figuras de Justiça: Trajetórias de Jovens em Práticas de Justiça Restaurativa. Dissertação 2009. PUC/SP. Psicologia.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILLI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio. A Cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2008.

ARAÚJO, Ronaldo M. L. Instituições de formação profissional – história e perspectivas: o projeto da nova institucionalidade da educação profissional brasileira dos anos 1990. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 197-214, jan./mar. 2014

_____, e RODRIGUES, Doriedson do S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36, n.2, maio/ago. 2010. Disponível em <<http://www.senac.br/BTS/362/artigo4.pdf>>. Acesso em 03/04/2016.

ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILLI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio. A Cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2008.

AUGUSTO, A. (2012). Juridicalização da vida: democracia e participação. Anarquia e o que resta. Psicologia & Sociedade, 24(n. spe.), 31-38.

ALMEIDA, Gelsom Rozentino de. Capitalismo, Classes Sociais e Prisões no Brasil. Anais do XVI Encontro de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas. Disponível em <http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400245111_ARQUIVO_anpuhrio2014Gelsomcompleto.pdf>, acesso em 14 de jul 2016.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. Marxismo e filosofia da linguagem. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BATTISTI, Talléya Samara. Justiça juvenil restaurativa: um novo espaço público no sistema de justiça? Dissertação. 2011. PUC/RS. Serviço Social.

BAUMAN, Zygmunt. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. Stuart Mill: liberdade e representação. In: WEFFORT, Francisco (org.). Os Clássicos da Política 2. São Paulo: Ática, 2006.

BOBBIO, N. A Era dos Direitos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOONEN, Petronella Maria. A Justiça Restaurativa, um desafio para a educação. Tese 2011. USP/SP. Educação.

BORGHI, Adriana Pádua. A Justiça Restaurativa e o direito penal juvenil a partir de reflexões sobre o direito em Michel Foucault. Dissertação, 2012. PUC/SP. Direito.

BRANCHER, L. (org.). Justiça para o século 21: instituindo práticas restaurativas. Porto Alegre, RS: AJURIS, 2008.

_____. Prefácio. In Zehr, Howard. Justiça Restaurativa. Palas Athena, São Paulo, 2012.

BRASIL. Lei 8.069/1990. Estatuto da Criança e do adolescente. Brasília, 1990.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer nº 11/2000: Diretrizes Curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em abr 2017.

_____. Lei 9394/2006. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA, 2006.

_____. Lei Nº 12.513, de 26 de Outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

_____, Lei nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Brasília, DF, 18/01/2012.

_____, Presidência da República. Secretaria-Geral. Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil. Secretaria Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude, Brasília, 2015.

_____, Ministério da Justiça. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN – Dezembro 2014. Relatório descritivo e analítico produzido através do Termo de Parceria nº 817052/2015, firmado entre o Departamento Penitenciário Nacional, a Secretaria Nacional de Segurança Pública e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Brasília, 2015.

PORTAL BRASIL, <http://www.brasil.gov.br/governo/2009/11/conheca-os-orgaos-que-formam-o-poder-judiciario>

BESSA, Ana Carla Coelho. Justiça Restaurativa e Mediação para o adolescente em conflito com a lei no Brasil. Dissertação 2008. UNIFOR/CE. Direito.

CARAVELLAS, EMCTM. Justiça restaurativa. In LIVIANU, R., coord. Justiça, cidadania e democracia [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. pp. 120-131. ISBN 978-85-7982-013-7. Available from SciELO Books

CALAINHO, Daniela Buono e TAVARES, Célia Cristina da Silva (UERJ/FFP). UM GUIA DE FONTES PARA O ESTUDO DA INQUISIÇÃO PORTUGUESA. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Celia_Cristina_artigo.pdf.

CHEVALLIER, Jean-Jacques. História do Pensamento Político. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1983.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

CHORÃO, Mario Bigotte. Introdução ao Direito. Coimbra: Almedina, Vol.1, 2000.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 67/2011: Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes. Brasília, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Panorama Nacional. A execução das Medidas Socioeducativas de Internação. Programa Justiça Jovem. Brasília, CNJ, 2012.

CAGLIARI, C. T. S. e Costa, M. M. M. Revista Direito e Justiça: Reflexões sociojurídicas. URI, Santo Ângelo, RS, 2012.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade e OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. Educ. Pesqui. [online]. 2015, vol.41, n.spe, pp.1439-1454. ISSN 1678-4634. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508143413>, acesso em 15/04/2016.

CASTANHO, Sérgio. Educação e trabalho no Brasil colônia – Unicamp. 2007. Disponível em

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_099.html>. Acesso em 05/05/2016.

CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.

CASTRO, Cesar Augusto. Infância e trabalho no Maranhão Provincial: uma história da Casa de Educandos Artífices (1841-1889). São Luís, MA: EdFUNC, 2007.

CNJ, Conselho Nacional de Justiça. a Resolução 225/2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em <http://www.cnj.jus.br/images/atos_normativos/resolucao/resolucao_225_31052016_02062016161414.pdf>. Acesso em 03/07/2016.

_____. METAS NACIONAIS PARA 2016 Aprovadas no 9º Encontro Nacional do Poder Judiciário. Disponível em <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/03/f2ed11abc4b5ddea9f673dec7fe39335.pdf>>. Acesso em 03/07/2016.

CNPM. Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 67/2011: Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013.

DE GIORGI, Alessandro. A miséria governada através do sistema penal. Rio de Janeiro: Revan, 2013.

DIEESE. A Situação do trabalho no Brasil na primeira década dos anos 2000./ Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. São Paulo: DIEESE, 2012.

ENGELS, Friedrich. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. São Paulo, Expressão Popular, 2012.

IBGE. Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira : 2015 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

FASEPA. Relatório das Atividades Desenvolvidas pelo NPR durante o ano de 2015. Belém, 2015.

FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília. Dicionário da Educação Profissional. Belo Horizonte. Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, UFMG, 2000.

FREITAS, R. O TRABALHO DO PEDAGOGO NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARÁ: desafios na inovação do exercício profissional. Dissertação (Mestrado) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, 2012.

FRANCO JÚNIOR, Hilário, 1948- A Idade média : nascimento do ocidente. 2. ed. rev. e ampl. -- São Paulo : Brasiliense, 2001. Disponível em <http://www.lettras.ufrj.br/veralima/historia_arte/Hilario-Franco-Jr-A-Idade-Media-PDF.pdf>. Acesso em 16 set 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, Trabalho e Educação no Brasil: Perplexidades, desafios e perspectivas. In: Regina Novaes e Paulo Vannuchi (orgs.), Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2004.

_____. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [37]: 417 - 442, setembro/dezembro 2010. Disponível em < file:///C:/Users/HP/Downloads/1593-2080-1-PB%20(3).pdf>. Acesso em 09/05/2015.

_____. Expectativas juvenis e identidade do Ensino Médio Ensino Médio no Brasil: “juventudes” com futuro interdito. In: Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009. Disponível em <[http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventude e escolarizacao os sentidos do ensino medio.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventude_e_escolarizacao_os_sentidos_do_ensino_medio.pdf)>. Acesso em 05 set 2016.

GOHN, M. G. M. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. Ecoos Revista Científica, julho-dezembro, vol. 7, número 002, p. 253-274. Centro universitário Nove de Julho (UNINOVE), 2005. Disponível em: < <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71570202.pdf>>. Acesso 1º jun. 2010.

GOMES PINTO, Renato Sócrates. Justiça Restaurativa é possível no Brasil? In. Justiça Restaurativa. Slakmon, C., De Vitto. R., e Pinto, R. G. (org.). Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento –PNUD, Brasília – DF, 2005.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S/A. 1982.

_____. Cadernos do Cárcere, vol. 3: Maquiavel: notas sobre o Estado e a Política. COUTINHO, C. N. (Trad.); HENRIQUES, L. S.; NOGUEIRA, M. A.(Co-edição). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HOBBS, T. 1588-1679. **Leviatã**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOBBS, Eric. A era das revoluções: Europa 1789-1848. Ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1997.

IANNI, O. A construção da categoria. Revista HISTEDBR on line. Campinas, número especial, p. 397-416, abr. 2011 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: < <http://www.fe.unicamp.br/histedbr/viewissue.php?id=8#Documentos>>. Acesso 06 mai. 2011.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea 2014 Texto para discussão. Brasília : Rio de Janeiro : Ipea , 1990- ISSN 1415-4765. Disponível em < http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2406/1/TD_1919.pdf>. Acesso em mar 2017.

JACCOUD, Mylène. Princípios, Tendências e Procedimentos que Cercam a Justiça Restaurativa. In: Slakmon, C., R. De Vitto, e R. Gomes Pinto (orgs.), 2005. Justiça Restaurativa (Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD).

JAPIASSÚ, Hilton. Dicionário de Filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

LEFEBVRE, Henri. Lógica Formal/Lógica Dialética. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LOREIRO, Gilla Aguiar. Defensoria promove Curso de Formadores em Círculos de Construção de Paz e Justiça Restaurativa. Disponível em < http://www2.defensoria.pa.def.br/portal/noticia.aspx?NOT_ID=2486>. Acesso em 07/09/2016.

JINKINGS, Isabella. Sob o domínio do medo: controle social e criminalização da miséria no neoliberalismo. Tese (Doutorado) - Programa de Doutorado em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2007. Disponível em <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/280609>> Acesso em 13 mai 2016.

_____. Cárcere e Trabalho. In: ANTUNES, Ricardo (org.). Riqueza e Miséria do trabalho no Brasil II. São Paulo, Boitempo, 2013.

KARAM, Maria Lucia. Violência, militarização e ‘guerra às drogas’. In: KUCINSKI (org.). BALA PERDIDA: a violência policial no Brasil e os desafios para sua superação. São Paulo: Boitempo, 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1153-1178. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006 877 Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796.pdf>>.

LEGNANI, Maria Zanella. Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, 2010 (3): 4-22
Maria Nilvane Zanella
<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/adolescencia/article/viewFile/239/224> p. 5.

LOCKE, John. Segundo Tratado sobre o Governo Civil. Tradução: Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Rio de Janeiro: Editora Vozes, vol. 8 n. 1, 2009.

LUCATTO, Lara Cucolicchio. Justiça Restaurativa na escola: investigando as relações interpessoais. Dissertação, 2012. Unicamp/SP. Educação.

KOSIK, K, 1926. *Dialética do Concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

MAIA, Mônica. BELÉM: MPPA trabalha para ampliar regime de medidas socioeducativas de semiliberdade. Notícia publicada em 01/06/2016 às 16:36. Disponível em <http://www.mp.pa.gov.br/index.php?action=Menu.interna&id=6720&class=N>.

MACHADO, Érica B. do A., MELLO, Marília M. P. de, “Alienação técnica do político e alienação política do técnico”. Um levantamento do não dito sobre a redução da idade penal. *Sistema Penal & Violência*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 66-78, jan.-jun. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/sistemapenaleviolencia/article/viewFile/21314/13453>>. Acesso em 12 jun 2017.

MACPHERSON, C. B. **A teoria do individualismo possessivo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MARX, K. 1818-1883, *O Capital: crítica da economia política*. Livro I, 29ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, K. 1818-1883, *O Capital: crítica da economia política*. Livro I, v. 2, 22ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____ e ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. São Paulo, Expressão Popular.

_____. *O Manifesto do Partido Comunista*.

MAXWELL, Gabrielle. *A Justiça Restaurativa na Nova Zelândia*. In: Bastos, Márcio Thomaz; Lopes, Carlos e Renault, Sérgio Rabello Tamm (Orgs.). *Justiça Restaurativa: Coletânea de Artigos*. Brasília: MJ e PNUD, 2005. Disponível em: www.justica21.org.br/interno.php?ativo=BIBLIOTECA

MÉSZÁROS, I. *Educação para além do capital*. São Paulo. Boitempo, 2008.

MELOSSI, Dario e PAVARINI, Massimo. *Cárcere e Fábrica. As origens do sistema penitenciário (século XVI – XIX)*. Rio de Janeiro, Revan, 2014.

MODONA, Guido. Prefácio. In: MELOSSI, Dario e PAVARINI, Massimo. *Cárcere e Fábrica. As origens do sistema penitenciário (século XVI – XIX)*. Rio de Janeiro, Revan, 2014.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Infopen - Junho de 2014*.

MONTAÑO, Carlos. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. In. *De comunas a cacerolazos: dois séculos de lutas sociais*. *Lutas Sociais*. Revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais (NEILS), Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais – PUC/SP, n. 8, 2002.

_____. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. *Serv. Soc. Soc.* [online]. 2012, n.110, pp.270-287. ISSN 0101-6628. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282012000200004>>. Acesso em 03 jan 2017.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, Ano 23, Vol. 2 - 2007. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em 07/04/2016.

MELLO, L. I. A. John Locke e o individualismo liberal. In. **Os Clássicos da Política**. Wellfort, F. C. (org.). São Paulo: Ática, 2006.

MERQUIOR, J. G. **O liberalismo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. IV diagnóstico da Defensoria Pública no Brasil. Brasília: Secretaria de Reforma do Judiciário, 2015. Disponível em <https://www.anadep.org.br/wtksite/downloads/iv-diagnostico-da-defensoria-publica-no-brasil.pdf>, acesso em 16 mar 2017.

NASCIMENTO, M.M. Rousseau: da servidão à liberdade. In. **Os Clássicos da Política**. Wellfort, F. C. (org.). São Paulo: Ática, 2006.

OLIVEIRA, Fabiana. Justiça Restaurativa no sistema de justiça da infância e da juventude: um diálogo baseado em valores. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da PUC/RS, 2007.

PARÁ. Fasepa. Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará 2013 a 2022. Governo do Estado do Pará. Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará, Belém, Pará, 2013. Disponível em < <http://FASEPA.pa.gov.br/?q=institucional>>. Acesso em 03/06/2015.

_____. Resolução Nº 019/2014. Redefine a competência da 2ª Vara da Infância e Juventude da Capital e estabelece a competência da 3ª e da 4ª Vara da Infância e Juventude da Capital e dá outras providências. Poder Judiciário. Tribunal de Justiça do Pará, Belém, 2014.

_____. Fasepa. Relatório de Gestão 2015. Documento em PDF.

PADOVANI, Andréa e RISTUM, Marilena. A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 969-984, out./dez. 2013. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop1064pt.pdf>>. Acesso em: 12 out de 2016.

PIERONI, Geraldo. A pena do degredo nas Ordenações do Reino. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 6, n. 51, 1 out. 2001. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/2125>>. Acesso em: 3 fev de 2016.

PINTO, R. S. G. Justiça Restaurativa é possível no Brasil? In. Justiça Restaurativa. Slakmon, C., De Vitto. R., e Pinto, R. G. (org.). Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento –PNUD, Brasília – DF, 2005.

POULANTZAS. Nicos. Poder Político e Classes Sociais. São Paulo, Martins Fontes, 1986.

_____. O Estado, o poder, o socialismo. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1980.

PRANIS, Kay. Processos Circulares. São Paulo: palas Athena, 2010.

RAWLS. John. Uma teoria da justiça. Martins Fontes. São Paulo, 2000.

RODRIGUES, Aldair. Poder eclesiástico e Inquisição no século XVIII luso-brasileiro: agentes, carreiras e mecanismos de promoção social. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo – USP. Disponível em <file:///C:/Users/Riane%20Ferreira/Downloads/2012_AldairCarlosRodrigues_VCorr%20(1).pdf> Acesso em 10 set 2015.

RIBEIRO, Renato Janine. HOBBS: o medo e a esperança. (In) Os Clássicos da Política, Vol1. Org. WEFFORT. São Paulo, Ática, 2006.

ROSENBLATT, Fernanda Fonseca. Um olhar crítico sobre o papel da comunidade nos processos restaurativos. Sistema Penal & Violência (Online), v. 6, p. 43-61, 2014.

_____. Lançando um olhar empírico sobre a justiça restaurativa: alguns desafios a partir da experiência inglesa. Revista Brasileira de Sociologia do Direito, v. 1, p. 72-82, 2014a.

_____. Em Busca das Respostas Perdidas: Uma perspectiva crítica sobre a justiça restaurativa. In: Gisele Mendes de Carvalho; Felipe Augusto Forte de Negreiros Deodato; Felix Araujo Neto. (Org.). Criminologias e Política Criminal II. 1ed. Florianópolis: CONPEDI, 2014b, p. 443-467.

_____. Parecer de exame de defesa de tese [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por rianecffreitas@hotmail.com em 27 mai 2017.

SALM, João and LEAL, Jackson da Silva. A Justiça Restaurativa: multidimensionalidade humana e seu convidado de honra. Sequência (Florianópolis) [online]. 2012, n.64, pp.195-226. ISSN 2177-7055. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.5007/2177-7055.2012v33n64p195>>. Acesso em 20 mai 2017.

_____, João. Entrevista concedida ao Conselho nacional de Justiça. 2015. Disponível em < <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/80864-brasil-tem-papel-crucial-no-avanco-da-justica-restaurativa-diz-especialista>>. Acesso em jul 2017.

SANDEL, Michael. Justiça: o que é fazer a coisa certa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SADEK, Maria Tereza (org.). O SISTEMA DE JUSTIÇA. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em < <http://static.scielo.org/scielobooks/59fv5/pdf/sadek-9788579820397.pdf>> acesso em 23 jan 2017.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do Mec. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007b. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em 13/06/2015.

_____. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento - revista de educação - FEUFF-PPGEUFF - ISSN 2359-3296. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a10v22n82.pdf>>. Acesso em fev 2017.

_____. O lunar de Sepé – Paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas: Autores Associados, 2014. 181 p.

SEVERINO, Antônio J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2010.

SICA, Leonardo. Justiça Restaurativa e Mediação Penal. EDITORA LUMEN JURIS Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Francisco Carlos da Cruz. Controle Social: reformando a administração para a sociedade. In: Tribunal de Contas da União. Prêmio Serzedello Corrêa 2001 Perspectivas para o Controle Social e a transparência da administração pública. Brasília: TCU, Instituto Serzedello Corrêa, 2002.

SILVA, G. P. Trabalho, educação e desenvolvimento: o norte da educação da CUT na Amazônia. Rio Grande do Norte: UFRN, 2005. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

_____. TRABALHO E EDUCAÇÃO: EM BUSCA DE UMA SÍNTESE. Trabalho & Educação – vol.15, nº 2 – jul / dez – 2006. Disponível em < <http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/article/download/975/837>>. Acesso em 14/07/2016.

SILVA, Maria Abadia da. Organismos Internacionais e a Educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana M. Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SILVA, JOÃO CARLOS CARVALHO DA. A reconstrução do discurso penal na pós-modernidade: para uma análise crítica da Justiça Restaurativa. 2011. Dissertação. Universidade Estadual do Norte do Paraná. UENP.

SLAKMON, C., R. De Vitto, e R. Gomes Pinto, org. Justiça Restaurativa (Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD), 2005.

SCHMIDT, João Pedro. O comunitário em tempos de público não estatal. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 9-40, mar. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a02.pdf>>. Acesso em 08 abr 2017.

SPAGNA, Laiza Mara Neves. Representações Sociais sobre Justiça Restaurativa: a experiência do projeto práticas multidisciplinares de administração de conflitos da Promotoria de Justiça do Gama/DF. Dissertação. 2012. UNB. Sociologia.

WOOD, E. M. Democracia contra o capitalismo. A renovação do materialismo histórico. São Paulo, Boitempo, 2011.

ZEHR, H. Justiça Restaurativa. São Paulo: Palas Athena, 2012.

ZÜGE, M. B. A. DIREITO À PALAVRA: funções do testemunho na Justiça Restaurativa. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do rio Grande do Sul, 2010.

VENOSA, Silvio de Salvo, Introdução ao estudo de Direito, São Paulo, Ed. Atlas, 2014.

TOMA, Marsitela. O DEGREDO NO CONTEXTO DO IMPÉRIO PORTUGUÊS. Anais do XVII Encontro Regional de História – O lugar da História. ANPUH/SPUNICAMP. Campinas, 6 a 10 de setembro de 2004. Cd-rom. Disponível em <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVII/ST%20XX/Maristela%20Toma.pdf>>. Acesso em out 2016.

TONET, Ivo. Introdução. (In). A Ideologia Alemã. MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. São Paulo, Expressão Popular, 2009.

WACQUANT, Loic. As estratégias para cortar os custos do encarceramento em massa nos estados unidos. Novos Estudos. Cebrap, n° 64, 2002. pp. 53-60.

_____. Punir os Pobres. A nova gestão da miséria nos Estados Unidos. [A onda punitiva]. Tradução de Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Revan, 2015.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2013. Homicídios e Juventude no Brasil. Brasília, 2013.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2014. Os jovens do Brasil. Brasília, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Perfil dos Socioeducandos entrevistados

Jovem	Apelido	Idade	Natural	Infração	Distorção idade/Série	Está estudando?	Série	Já Trabalhou?	Local	Já fez algum curso profissionalizante?	Está realizando alguma ocupação remunerada? (estágio)
J1	Tucuruí	18	Belém	Roubo	sim	sim	3ª etapa EF	sim	Feira	Não	Não
J2	TF (Terra Firme)	18	Belém	Assalto	sim	sim	1º ano EM	sim	Garçom	Sim	Não
J3	Murinin	18	Bragança	Tráfico de drogas	sim	Não	3ª Etapa EF	Sim	Ajudante de pedreiro	Sim	Não
J4	Marabá	17	Marabá	Arrastão	sim	sim	2ª etapa EF	sim	Lava-jato	Sim	Não
J5	Castanheira	18	Belém	Assalto	Sim	Sim	3ª Etapa EF	Sim	Joalheria	Não	Não
J6	Jurunas	18	Belém	Assalto	Sim	Sim	3ª Etapa EF	Sim	Depósito de água	Sim	Sim
J7	Icoaraci	18	Belém	Tráfico	Sim	Não	6º ano EF	Sim	Vigia	Não	Não
J8	Paragominas	18	Paragominas	Roubo e porte ilegal de armas	Sim	Sim	2ª Etapa EF	Sim	Ajudante de pedreiro	Não	Não
J9	Cabanagem	18	São Miguel do Guamá	Assalto	Sim	Não	4ª Etapa EF	Sim	Ajudante de gesseiro	Sim	Não
J10	Guajará	16	Belém	Assalto	Não	Sim	1ª Etapa EM	Sim	Oficina mecânica	Não	Não
J11	Maguari	20	Belém	Roubo	Sim	Não	7ª série	Não		Não	Não

							EF				
J12	Tapanã	17	Belém	Roubo	Sim	Não	6º ano EF	Sim	Ajudante de pedreiro	Não	Não
J13	Pato Roco (Tapanã)	16	Belém	Assalto com refém	Não	Sim	1º ano EM	Não		Sim	Não
J14	APREN DIZ 1	19	Belém				3ª EM	Não		Sim	Sim
J15	APREN DIZ 2	18	Belém				6ª EF	Sim	Ajudante de eletricista	Sim	Sim
J16	APREN DIZ 3	19	Belém				1º EM	Sim	Entregador de marmitta	sim	Sim

APÊNDICE 2 - Unidades da Fasepa

	SAS	Serviço de atendimento Social (realiza acolhimento aos adolescentes flagrados em atos infracionais e apreendidos pelo serviço de segurança pública do Estado)	REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM
	CIAM	Centro de Internação Masculino (tem caráter provisório, o adolescente pode ficar até 45 dias).	
	CJM	Centro Juvenil Masculino (adolescentes de 12 a 15 anos)	
	CIJAM	Centro de Internação de Jovens Adultos (jovens entre 18 a 21 anos em medida de internação)	
	CESEM	Centro Socioeducativo Masculino (adolescentes de 16 a 17 anos)	
	CSEB	Centro Socioeducativo de Benevides (adolescentes de 16 a 17 anos)	
	CAS	Centro de Adolescentes em Semiliberdade de Icoaraci (adolescentes e jovens masculinos de 12 a 20 anos em medida de semiliberdade)	
	CATS	Centro de Atendimento Terapêutico Social (unidade de atendimento protetivo para adolescentes e jovens do sexo masculino que possuem transtorno mental, de todas as faixas etárias)	
	CASF	Centro de Atendimento de semiliberdade feminino (atende adolescentes do sexo feminino de 12 a 20 anos no regime de semiliberdade)	
	CEFIP	Centro Feminino de Internação Provisória – atende adolescentes de 12 a 18 anos em medida provisória.	
	CESEF	Centro Socioeducativo Feminino (adolescentes e jovens do sexo feminino, com idades entre 12 e 21/38 anos, nos regimes de internação provisória, internação e semiliberdade).	
	UASE/Ananindeua	Unidade de atendimento socioeducativo (adolescentes do sexo masculino entre 16 e 17 anos em medida de internação)	
	CIAM/Marabá	Centro de Internação Masculino (adolescentes do sexo masculino entre 16 e 17 anos em medida de internação).	
	CSEBA	Centro socioeducativo do Baixo Amazonas (atende jovens de 12 a 20 anos em medidas provisória e internação)	SANTARÉM
	CSS	Centro de Semiliberdade de Santarém (atende jovens de 12 a 20 anos em semiliberdade).	

¹³⁸Excepcionalidade da Lei.

APÊNDICE 3 - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE JUSTIÇA RESTAURATIVA

	AUTOR	TÍTULO	TIPO ANO	INSTITUIÇÃO	Área
	SICA, Leonardo	Mediação Penal e Justiça Restaurativa	Tese 2006	USP/SP	Direito
	SANTOS, R. Fernando	Justiça restaurativa: um modelo de solução penal mais Humano.	Dissertação 2011	UFSC/SC	Direito
	BESSA, Ana Carla Coelho.	Justiça restaurativa e mediação para o adolescente em conflito com a lei No Brasil	Dissertação 2008	UNIFOR/CE	Direito
	SOUZA, Ana Cristina da Silva	Justiça restaurativa: sua aplicabilidade nos delitos econômicos	Dissertação 2009	Universidade Católica de Brasília/DF	Direito Internacional
	BORBA, Andrea Zimermann de.	Justiça restaurativa: uma leitura constitucional a partir do garantismo	Dissertação 2009	UNIVALE/UNIVERSIDADE VALE DO ITAJAÍ/SC	Direito
	BENEDETTI, Juliana Cardoso.	Tão próximos, tão distantes: a justiça restaurativa entre a comunidade e sociedade	Dissertação 2009	USP/SP	Direito
	ZAGALLO, Ricardo Luiz de Sampaio	A justiça restaurativa no Brasil: entre a utopia e a realidade.	Dissertação 2010	UNB/DF	Direito
	SILVA, João Carlos Carvalho da.	A reconstrução do discurso penal na pós-modernidade: para uma análise crítica da justiça restaurativa.	Dissertação 2011	Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP/PR	Direito
	DAVID, Juliana Aguiar de	Justiça restaurativa e direitos humanos: por um diálogo possível em matéria penal.	Dissertação 2011	UFRGS/RS	Direito

	SILVA, Linara da.	O (re)estabelecimento da comunicação entre os atores da comunidade local a partir da justiça restaurativa: a possibilidade de superação da violência estrutural e da alienação social para o exercício da cidadania solidária.	Dissertação 2011	UNISC-Universidade de Santa Cruz do Sul/RS	Direito
	NERY, Dea Carla Pereira	A justiça restaurativa como alternativa de controle social sob a ótica do direito penal do cidadão.	Tese 2011	PUC/SP	Direito
	NETO, Arnaldo F.de A. Maranhão	Direitos humanos e política criminal: uma abordagem da justiça terapêutica como instrumento de intervenção judicial e reinserção social.	Dissertação 2011	Universidade Católica de Pernambuco	Direito
	ACHUTTI, Daniel Silva	Justiça restaurativa e abolicionismo penal: contribuições para um novo modelo de administração de conflitos no Brasil.	Tese 2012	PUC/RS	Direito
	CRUZ, Giselle Fernandes C. da	Ampliando as lentes: experiências de justiça restaurativa em minas gerais.	Dissertação 2012	UFMG/MG	Direito
	PACHECO, Andreia Teixeira Moret	Justiça restaurativa: uma possível alternativa a pena de prisão e sua utilização pelo poder judiciário.	Dissertação 2012	FGV/RJ	Direito

	LUZ, Ilana Martins	Justiça restaurativa: a ascensão do intérprete e a nova racionalidade criminal.	Dissertação 2012	UFBA/BA	Direito
	BORGHI, Adriana Pádua	A justiça restaurativa e o direito penal juvenil a partir de reflexões sobre o direito em Michel Foucault	Dissertação 2012	PUC/SP	Direito
	GUTIERRIZ, Thaize de C.	Justiça restaurativa: método adequado de resolução dos conflitos jurídico-penais praticados contra a mulher em ambiente doméstica.	Dissertação 2012	UFBA/BA	Direito
	SILVA, Geisa Lannes da.	Justiça restaurativa: um novo olhar para resolução de conflitos.	Dissertação 2012	Estácio de Sá/RJ	Direito
	AMARAL, Tatiana Martins do	A (in)eficácia do estado na implementação das medidas protetivas previstas na Lei Maria da Penha, enquanto políticas públicas de efetivação dos direitos de cidadania	Dissertação 2012	Universidade de Santa Cruz do Sul/RS	Direito
	FABENI, Lorena	Justiça restaurativa e violência doméstica cometida contra a mulher	Tese 2014	UFPA/PA	Direito
1.	BARONI, Mariana Custódio de Souza	Justiça Restaurativa na escola: trabalhando as relações sociomorais.	Dissertação 2011	Unesp/SP	Educação
2.	BOONEN, Petronella Maria.	A Justiça Restaurativa, um desafio para a educação.	Tese 2011	USP/SP	Educação
3.	SANTANA, Clóvis da Silva	Justiça Restaurativa na escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz.	Dissertação 2011	Unesp/SP	Educação

4.	COSTA, Silvana Ferreira Magalhaes.	Mediação de conflitos escolares justiça restaurativa.	Dissertação 2012	Unoeste/Universidade Do Oeste Paulista-Presidente Prudente/Sp	Educação
5.	LUCATTO, Lara Cucolicchio	Justiça Restaurativa na escola: investigando as relações interpessoais	Dissertação 2012	Unicamp/SP	Educação
6.	ANUNCIÇÃO, Carla Carolina Pinheiro.	Figuras de justiça: trajetórias de jovens em práticas de Justiça Restaurativa	Dissertação 2009	PUC/SP	Psicologia
7.	PACHECO, Marina de Araújo.	Criminalização da pobreza e situações-limite: considerações acerca do conflito e da justiça restaurativa sob um olhar sociopsicanalítico	Dissertação 2012	UFRGS/SP	Psicologia
8.	FUKAMACHI, Katiane Holanda.	Descrição e análise dos elementos estruturais dos círculos restaurativos e dos fenômenos do campo grupal em processos envolvendo a Justiça Restaurativa	Dissertação 2012	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO/SÃO BERNARDO DO CAMPO/SP	Psicologia Da saúde
9.	GOMES, Geisa Rodrigues.	Práticas de socioeducação à luz da Justiça Restaurativa: potencialização de mudanças?	Dissertação/2013	PUC/SP	Psicologia Social
10.	OLIVEIRA, Fabiana	Justiça Restaurativa no sistema de justiça da infância e da juventude: um diálogo baseado em valores	Dissertação 2007	PUC - RS	Serviço Social
11.	BATTISTI, Talléya Samara	Justiça juvenil restaurativa: um novo espaço público no Sistema de justiça?	Dissertação 2011	PUC/RS	Serviço Social
12.	OLIVEIRA, Fabiana	Poder judiciário, serviço social e Justiça Restaurativa: um diálogo possível?	Tese 2015	PUC- RS	Serviço Social
13.	SPAGNA, Laiza Mara Neves.	Representações sociais sobre Justiça Restaurativa: a experiência do projeto práticas multidisciplinares de administração de conflitos da Promotoria de Justiça do Gama/DF	Dissertação 2012	UNB/DF	Sociologia
14.	BECKER, Valéria Aparecida Pinheiro	Justiça Restaurativa na resolução de conflitos: a vez e a voz Dos adolescentes.	Dissertação 2012	UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ/SP	Desenvolvimento humano, políticas Sociais e Formação
15.	BRUSIUS, Analice.	Adolescência e justiça: um estudo sobre a implementação da justiça juvenil restaurativa na comunidade e sua relação com a comunidade do Bairro Bom Jesus	Dissertação 2011	UNISINOS/UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - SÃO LEOPOLDO/RS	Ciências Sociais
16.	DIAS, Ana Beatriz Ferreira	A representação dos atores sociais em um manual de iniciação em Justiça Restaurativa: a emergência de um novo paradigma.	Dissertação 2010	Universidade Federal de Santa Maria/RS	Letras

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENREVISTAS

Instrumento para entrevista semiestruturada com a coordenadora do Núcleo de Profissionalização, Escolarização e do Núcleo de Práticas Restaurativas da Fasepa.

Formação: _____ .

Tempo de atuação no Núcleo de _____ .

1. Na sua compreensão, o que a instituição compreende por escolarização?
2. Na sua compreensão, o que a instituição compreende por profissionalização?
3. Qual a diferença entre a formação, capacitação e profissionalização dentro da Fasepa?
4. Como a Fasepa tem realizado de garantia da profissionalização e escolarização dada a sua obrigatoriedade?
5. Na Lei do Sinase, o artigo Art. Determina: Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de **educação**, saúde, assistência social, cultura, **capacitação para o trabalho** e esporte, para os adolescentes atendidos. Como essas articulações entre educação e capacitação para o trabalho são garantidas?
6. Em que medida você considera as perspectivas educacionais e profissionais para evitar a reincidência de ato infracional?
7. Quais são os programas de profissionalização da Fasepa?
8. Quais as principais dificuldades enfrentadas para a implantação do programa de profissionalização na Fasepa?
9. Sob o ponto de vista organizacional e administrativo, o que precisa melhorar no PROGRAMA de PROFISSSIONALIZAÇÃO DA Fasepa?
10. Na opinião da coordenadora local DA PROFISSSIONALIZAÇÃO, qual a contribuição do programa para os socioeducandos no que diz respeito ao mundo do trabalho, profissão e cidadania?
11. Na sua opinião: A JR pode contribuir para o processo de escolarização? Cite exemplos.
12. Na sua opinião: A JR pode contribuir para o processo de profissionalização?
13. Como a JR tem sido desenvolvida na Fasepa? Cite exemplos.
14. Na sua opinião, quais as possibilidades na JR e o processo de profissionalização?
15. É realizado um acompanhamento dos egressos para verificar se o PROGRAMA de PROFISSSIONALIZAÇÃO possibilitou a inserção no mercado de trabalho, após o término do programa?
16. Na sua opinião, qual a maior dificuldade da institucionalização da JR no sistema socioeducativo?
17. Na sua opinião, qual o maior desafio da JR de modo geral?
18. Na sua opinião frequentar um estágio pode levar os socioeducandos à retomada da escolarização, mesmo após o cumprimento das medidas? Em que a JR pode contribuir para isso?

APÊNDICE 5 - ROTEIRO DE ENREVISTAS

Questionário destinado aos alunos que estão cursando o PROGRAMA APENDIZ

1. Fale um pouco de você: seu nome, idade, série que cursa, turno que estuda, o que gosta de fazer, quem és?
2. Idade: _____
3. Sexo: () Masculino () Feminino
 - a. Para você o que significa ser jovem?
 - b. Para você qual a importância da escola?
 - c. O que mais te atrai na escola?
 - d. Você pretende estudar até que série?
 - e. Você acha que a escola em que você estuda é interessante? Por que?
4. Qual a renda mensal de sua família?
5. a) Até R\$700,00 b) De R\$700,00 à R\$1.000,00 c) De R\$1.000,00 à R\$2.000,00
d) Acima de R\$2.000,00
6. O que é trabalho para você?
7. Seu desempenho escolar melhorou depois do ingresso no PROGRAMA BOLSA APRENDIZAGEM?
 - a) Sim b) Mais ou menos c) Não
11. Que fatores você considera determinantes na obtenção de um trabalho?
 - a) Boa aparência. b) Estudo (curso profissionalizante, universitário, aperfeiçoamento, outros) c) Experiência profissional/de trabalho d) Simpatia, carisma e) Outros.
 Especifique: _____ .
8. Você participou de algum curso de capacitação ofertado pela Fasepa?
9. Destes cursos, responda se você teria interesse de cursar algum:

CURSO	Sim	Não
Panificação		
Decupagem		
Chapista de lanchonete		
Aerografia		
Fabricação de embutidos e defumados		
Fabricação de Materiais de Higiene e Limpeza		
Eletricista Predial e Residencial		
Pintor de Obras		
Açaicultor		
Pintura em tecido		

10. Qual curso profissionalizante você gostaria de cursar?
-

11. Você usa no trabalho os conteúdos aprendidos no curso de qualificação?

a) Sim b) Mais ou menos c) Não

12. Em que aspectos o PROGRAMA BOLSA APRENDIZAGEM pode mudar sua vida:

a) Obtenção de emprego ou de emprego melhor.

b) Melhorar as relações pessoais e familiares.

c) Ter mais interesse em estudar

d) Melhor compreensão das notícias e programas da televisão, jornais, revistas, etc.

13. Você participou do Círculo restaurativo antes de ser selecionado para a vaga de estágio? () Sim () Não

14. Qual a sua opinião sobre o círculo restaurativo?

15. Em que a JR pode ter contribuído para o seu estágio?

16. Em que a JR pode ter contribuído na sua escolarização?

17. O que mudou na sua vida após o ingresso no PROGRAMA BOLSA APRENDIZAGEM?

18. Quais suas pretensões após o término do PROGRAMA APRENDIZAGEM?

19. Você gostaria de participar de mais círculos restaurativos? Por quê?

ANEXOS

**ANEXO 1-
AUTOS DE EXECUÇÃO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA
PROCESSO N.º 0640669-93.2016.8.14.0301
SOCIOEDUCANDO(A):**

TERMO DE AUDIÊNCIA DE EXECUÇÃO

Aos 29 (vinte e nove) dias do mês de março do ano de dois mil e dezessete, nesta cidade de Belém, Estado Pará, às 09:00 h, na sala de audiências, onde presentes se achavam o ***** , Juiz de Direito do Estado do Pará, Titular da ****ª Vara da Infância e Juventude; o (a) Dr. (a) ***** , Promotor (a) de Justiça da Infância e Juventude desta Comarca, 0 (a) Defensor (a) Público (a) Dr. (a) ***** , 0 (a) técnico (a) da unidade de atendimento socioeducativo, Sr. (a) ***** , e 0 (a) socioeducando, juntamente de seu responsável legal, Sr. (a) ***** para participarem de audiência registrada em sistema de áudio e vídeo, nos autos acima mencionados. MINISTÉRIO PÚBLICO SE MANIFESTOU NOS SEGUINTE TERMOS: MM. Juiz, adolescente comparece nesta audiência após cumprimento de seis meses da MSE de semiliberdade a que foi sentenciado. A unidade CAS junta relatório, com considerações técnicas sobre cada uma das áreas de intervenção socioeducativa e sugere a progressão para a MSE de liberdade assistida. Entretanto, nesta audiência reconsidera a sugestão apresentada sugerindo manutenção da MSE de semiliberdade pelo prazo de 90 dias. Fundamenta este pedido diante da necessidade de maiores investimentos socioeducativos na área das relações familiares e encaminhamento para estágio profissionalizante. Desta forma o MP acompanha a sugestão apresentada nesta audiência aguardando nova avaliação no prazo de 90 dias. A DEFESA SE MANIFESTOU NOS SEGUINTE TERMOS: MM. Juiz, não obstante a peculiaridade ocorrida nestes autos (reconsideração da progressão sugerida no relatório técnico) a defesa, diante dos fundamentos apresentados e, principalmente diante da declaração do próprio socioeducando manifestando seu desejo de receber a manutenção da medida para que tenha maiores oportunidades de sucesso do seu retorno ao convívio social pleno, esta Defensora se manifesta favorável à manifestação técnica da unidade CAS. Aguarda deferimento. AO FINAL, O MM. JUIZ DECIDIU: O RELATÓRIO TÉCNICO CONTIDO NOS AUTOS COM AS RETIFICAÇÕES APRESENTADAS EM AUDIÊNCIA NO QUE DIZ RESPEITO À SUGESTÃO FINAL REVELA QUE A DESPEITO DO PROGRESSO OBTIDO EM VÁRIAS METAS TRAÇADAS NO PIA DO JOVEM AINDA REMANESCE ELEMENTOS QUE NECESSITAM SER TRABALHADOS NA CONTINUIDADE DA MEDIDA DE SEMILIBERDADE, NOTADAMENTE NO CAMPO DA PROFISSIONALIZAÇÃO E FORTALECIMENTOS DOS VÍNCULOS FAMILIARES, TENDO COMO FIGURA EXPONENCIAL O GENITOR. DIANTE DE TAIS ASPECTOS SECUNDADOS PELAS PARTES, ACOLHO O RELATÓRIO EM QUESTÃO COM A SUGESTÃO VEICULADA PARA DETERMINAR A MANUTENÇÃO DA MSE DE SEMILIBERDADE PELO PRAZO DE 03 MESES A FIM DE QUE O SOCIOEDUCANDO ALCANCE EM PLENITUDE AS METAS REFERENCIADAS. CUMpra-SE. Nada mais para constar, foi encerrado o presente termo, o qual, eu , ***** , Analista Judiciário, subscrevo.

JUIZ (A):
PROMOTOR (A) DE JUSTIÇA:
DEFENSOR (A) PÚBLICO

SOCIOEDUCANDO

RESPONSÁVEL:
TÉCNICO (A) DA UNIDADE:

Certifico que o despacho/ decisão/
sentença retro foi _____
resenhada em publicada no Diário da
Justiça de _____ é verdade e dou
fé.

ANEXO 2 –

ANEXO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ANTÔNIO CARLOS GOMES DA COSTA

**MATRIZ CURRICULAR PARA ADOLESCENTES E JOVENS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NA Fasepa
COM BASE NO ART.23 DA LDB Nº. 9394/96**

**1º FASE INICIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL – 1ª FASE I - (1º ao 3º ano / 1º etapa) e
1º FASE FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL – 1ª FASE II- (4º e 5º ano / 2º etapa)**

		Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	SEMANAL	ANUAL
		BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	L. Portuguesa Artes Educação Física Língua estrangeira moderna	10 horas
Matemática	Matemática		03 horas	120 horas	
Ciências Naturais	Ciências		02 horas	80 horas	
Ciências Humanas	História Geografia		04 horas	160 horas	
PARTE DIVERSIFI CADA	Projetos Inter e transdisciplinares - Eixos: ADOLESCENCIAS –JUVENTUDES, CULTURA E IDENTIDADE		Ensino Religioso e demais componentes curriculares	01 hora	40 horas
CH PARCIAL				20 horas	800 horas
Formação inicial e continuada	Eixo: MUNDO DO TRABALHO	Fazer proposições de áreas	16 horas (160 horas -Bimestral)	640 horas	
TOTAL GERAL				36 horas	1440 horas

OBSERVAÇÕES:

1. O ano letivo terá 40 semanas.
2. O horário de início e término do período letivo será definido pela instituição educacional em calendário escolar específico.
3. O intervalo é de (quinze) 15 minutos, excluídos da carga horária.
4. O ensino religioso será trabalhado em forma de projeto
5. A formação continuada do aluno será desenvolvida no contraturno escolar conforme metas do PIA.

2º FASE INICIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL- 2ª FASE I- (6º e 7º ano e 3ª etapa) e
2º FASE FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL- 2ª FASE II- (8º e 9º ano e 4ª etapa)

	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	SEMANAL	ANUAL
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	L. Portuguesa/Redação Artes Educação Física L. Estrangeira (Inglês)	10 horas	400 horas
	Matemática	Matemática	03 horas	120 horas
	Ciências da Naturais	Biologia	02 horas	80 horas
	Ciências Humanas	História Geografia	04 horas	160 horas
PARTE DIVERSIFI CADA	Projetos Inter e transdisciplinares - Eixos: ADOLESCENCIAS-JUVENITUDES, CULTURA E IDENTIDADE	Ensino Religioso e demais componentes curriculares	01 hora	40 horas
CH PARCIAL			20 horas	800 horas
Formação inicial e continuada	Eixo: MUNDO DO TRABALHO	Fazer proposições de áreas	16 horas (160 horas – BIMESTRAL)	640 horas
CH TOTAL		36 horas	1440 horas	

OBSERVAÇÕES:

1. O ano letivo terá 40 semanas.
2. O horário de início e término do período letivo será definido pela instituição educacional em calendário escolar específico.
3. O intervalo é de (quinze) 15 minutos, excluídos da carga horária.
4. O ensino religioso será trabalhado em forma de projeto
5. A formação continuada do aluno será desenvolvida no contraturno escolar conforme metas do PIA.

3º FASE DO ENSINO MÉDIO- 3ª FASE (1º; 2º e 3º ano)

BASE NACIONAL COMUM	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º ano	2º ano	3º ano	CH geral
	Linguagens.	L. Portuguesa/Redação Artes Educação Física L. Estrangeira (Espanhol)	400	400	400	1200
	Matemática	Matemática	120	120	120	360
	Ciências da Naturais	Biologia Química Física	80	80	80	240
	Ciências humanas	História Geografia Filosofia Sociologia	160	160	160	480

PARTE DIVERSIFI CADA	Projetos Inter e transdisciplinares - Eixos: ADOLESCENCIAS– JUVENTUDES, CULTURA E IDENTIDADE	Ensino Religioso e demais componentes curriculares	40	40	40	120
TOTAL PARCIAL			800	800	800	2400
Fo r m aç ão	Eixo: MUNDO DO TRABALHO		640	640	640	1920
CH TOTAL			1440	1440	1440	4320

OBSERVAÇÕES:

1. O ano letivo terá 40 semanas.
2. O horário de início e término do período letivo será definido pela instituição educacional em calendário escolar específico.
3. O intervalo é de (quinze) 15 minutos, excluídos da carga horária.
4. O ensino religioso será trabalhado em forma de projeto
5. A formação continuada do aluno será desenvolvida no contraturno escolar conforme metas do PIA.

PERFEIÇÃO
(LEGIÃO URBANA)

Vamos celebrar a estupidez humana
A estupidez de todas as nações
O meu país e sua corja de assassinos covardes
Estupradores e ladrões

Vamos celebrar a estupidez do povo
Nossa polícia e televisão
Vamos celebrar nosso governo
E nosso estado que não é nação

Celebrar a juventude sem escola, as crianças mortas
Celebrar nossa desunião
Vamos celebrar Eros e Thanatos
Persephone e Hades
Vamos celebrar nossa tristeza
Vamos celebrar nossa vaidade

Vamos comemorar como idiotas
A cada fevereiro é feriado
Todos os mortos nas estradas
Os mortos por falta de hospitais

Vamos celebrar nossa justiça
A ganância e a difamação
Vamos celebrar os preconceitos
O voto dos analfabetos

Comemorar a água podre e todos os impostos
Queimadas, mentiras e sequestros
Nosso castelo de cartas marcadas
O trabalho escravo, nosso pequeno universo
Toda a hipocrisia e toda a afetação
Todo roubo e toda indiferença
Vamos celebrar epidemias
É a festa da torcida campeã

Vamos celebrar a fome
Não ter a quem ouvir, não se ter a quem amar
Vamos alimentar o que é maldade
Vamos machucar o coração

Vamos celebrar nossa bandeira
Nosso passado de absurdos gloriosos

Tudo que é gratuito e feio
Tudo o que é normal
Vamos cantar juntos o hino nacional
A lágrima é verdadeira
Vamos celebrar nossa saudade
E comemorar a nossa solidão

Vamos festejar a inveja
A intolerância, a incompreensão
Vamos festejar a violência
E esquecer a nossa gente
Que trabalhou honestamente a vida inteira
E agora não tem mais direito a nada

Vamos celebrar a aberração
De toda a nossa falta de bom senso
Nosso descaso por educação
Vamos celebrar o horror de tudo isto
Com festa, velório e caixão
Está tudo morto e enterrado agora
Já que também podemos celebrar
A estupidez de quem cantou essa canção

Venha!
Meu coração está com pressa
Quando a esperança está dispersa
Só a verdade me liberta
Chega de maldade e ilusão

Venha!
O amor tem sempre a porta aberta
E vem chegando a primavera
Nosso futuro recomeça
Venha que o que vem é perfeição