

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO SOCIAL COMO DIREITO FUNDAMENTAL DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE CONFLITOS JUDICIAIS
INTRAFAMILIARES**

FERNANDA MOREIRA BENVENUTO MESQUITA SIMÕES

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO SOCIAL COMO DIREITO FUNDAMENTAL DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE CONFLITOS JUDICIAIS
INTRAFAMILIARES**

Tese apresentada por FERNANDA MOREIRA
BENVENUTO MESQUITA SIMÕES ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual de Maringá, como um
dos requisitos para a obtenção do título de
Doutora em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):
Prof^a. Dr.^a. VERÔNICA REGINA MÜLLER

MARINGÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S593e

Simões, Fernanda Moreira Benvenuto Mesquita

A educação social como direito fundamental de crianças e adolescentes em situação de conflitos judiciais intrafamiliares / Fernanda Moreira Benvenuto Mesquita Simões. -- Maringá, PR, 2021.

197 f.: il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Verônica Regina Müller.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Educação social. 2. Direitos de crianças e adolescentes. 3. Conflitos intrafamiliares. I. Müller, Verônica Regina, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.11

FERNANDA MOREIRA BENVENUTO MESQUITA SIMÕES

**A EDUCAÇÃO SOCIAL COMO DIREITO FUNDAMENTAL DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE CONFLITOS JUDICIAIS
INTRAFAMILIARES.**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Verônica Regina Müller – UEM

Prof. Dr. Riccardo Cappi – UEFS – Bahia

Prof.^a. Dr.^a. Jacyara Silva de Paiva – UFES – Espírito Santo

Prof.^a. Dra. Andréa Carla de Moraes Pereira Lago -
UNICESUMAR - Maringá

Prof.^a. Dr.^a. Paula Marçal Natali – UEM – Maringá

Prof. Dr. Regis Allan Bauli – UEM – Maringá

Prof. Dr. Ailton Morelli – UEM – Maringá

Data de Aprovação

Dedico este trabalho aos meus amores, Otávio e Oswaldo. Em especial, ao meu filho, autor de meu destino, que me dá coragem para questionar realidades e propõe sempre um novo olhar e um novo mundo de possibilidades.

Aos meus pais, que me ensinam todos os dias, que a única forma de se chegar ao impossível é acreditar sempre que é possível.

AGRADECIMENTOS

Aqui, o meu muito obrigada!

Sou grata a Deus, pela vida, pela força diária, pelo nosso caminhar juntos, pela esperança em me acalantar nos momentos de maior dificuldade.

Muitas pessoas contribuíram de diversas maneiras diferentes, a cada período da pesquisa e declarar gratidão por pessoas tão especiais numa trajetória como esta não é uma tarefa fácil. Assim, este reconhecimento será feito para as pessoas que registraram em mim esse sentimento de gratidão durante o percurso, mas, de antemão, agradeço a todos que aqui não foram citados, mas que também me apoiaram na realização deste sonho.

Sou grata à Professora Verônica Regina Müller pela oportunidade e acolhida, pela dedicação, pelas lições, pelas palavras, mas principalmente, pela militância, pela luta e por ser esta eterna educadora à nossa causa.

Préstimos ao Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e Adolescente (PCA), Associação de Educadores Sociais de Maringá (AESMAR) e Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMRR) - comissão local de Maringá-PR, que, me apresentaram a Educação Social, assim como o comprometimento da defesa da Infância e da adolescência. A cada um que fez e faz parte desses grupos, a minha eterna gratidão. Ao Grupo de Estudos Infância, Adolescência e Juventude. Cada participante desse grupo: receba aqui os meus agradecimentos. Foi unindo esforços nos estudos que temos produzido conhecimento e lutado para o reconhecimento e defesa de tais direitos, assim como da própria Educação Social.

Aos meus Colegas de Universidade, Professores e demais colaboradores, sou grata, pelo apoio pessoal e institucional que me deram para desenvolvimento desta Pesquisa.

Em especial sou grata, aos meus amigos e colegas de tantas lutas e de tantos encontros frente aos estudos, assim como aos conhecimentos partilhados e compartilhados, pelas decisivas manifestações de incentivos e préstimos.

Sou grata aos Servidores e colaboradores institucionais, em especial ao Hugo Alex da Silva, pelos auxílios administrativos disponibilizados.

Sou grata a todos os Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelos conhecimentos compartilhados e convívio nos últimos cinco anos.

Sou grata aos meus Colegas de Trabalho, pela possibilidade de me auxiliarem sempre e participarem deste crescimento intelectual em conjunto.

Sou grata aos meus eternos doutrinadores, autoridades e administradores da justiça, a busca desse ideal se fez em gratidão nas oportunidades trabalhadas junto ao fórum de Maringá-PR. Em especial, sou grata à Dra. Carmem Lúcia Rodrigues Ramajo, que me oportunizou apresentar a Educação Social ao Sistema Judicial, obrigada pela confiança.

No âmbito pessoal, um grande, enorme, inestimável agradecimento ao meu marido, Oswaldo, que revisou meus textos, discutiu comigo, auxiliou na construção dos instrumentos desse trabalho e, no âmbito pessoal, buscou sempre as melhores soluções frente às adversidades. Assumiu com muito zelo e dedicação ambos os papéis - de ser pai e mãe - ao nosso filho Otávio, para que eu me dedicasse às escritas, um parceiro com muita cumplicidade e completude em todos os momentos.

Sou grata à minha mãe, Susete, um exemplo de pessoa e avó, que acreditou em meu sonho e partilhou os cuidados do “nosso pequeno Otávio” nessa trajetória, deixando-me tranquila para a pesquisa, sempre me auxiliando para que este caminhar se tornasse perseverante. Ao meu pai, Evaldo, que junto de minha mãe me apoiou sem medir esforços, cuidando de mim e desse momento. Ao meu irmão, Marcelo, minhas cunhadas, Thayse e Evelise, meu cunhado João, minha sogra, Ivana e meu sogro Teodoro, que como qualquer base familiar trouxe nesse período o companheirismo, carinho e amor. Aos demais familiares e amigos, que partilharam de todo esse período sou muito grata.

A Gigi, “minha filha peluda”, que sempre esteve em meus pés – dias e noites, durante toda a produção deste trabalho.

Por fim, sou grata e não poderia deixar de agradecer as instituições que organizam e tornam acessível todas e quaisquer informações.

Sou grata a todos que, de alguma forma, contribuíram para a construção desta pesquisa. Muito Obrigada!

*Essa vontade de inícios,
De onde vem?*

*De onde vem o início
Da infância?*

*De onde vem o início
Do amor?*

*De onde vem o início
Dessa vontade de inícios?*

*Vem do início da infância?
Vem do início do amor?*

*Vem da perdida flor?
Essa vontade de inícios?*

*Ou vem da perdida infância
E do perdido amor?*

José Antônio Damásio Abib

SIMÕES, Fernanda Moreira Benvenuto Mesquita. **A EDUCAÇÃO SOCIAL COMO DIREITO FUNDAMENTAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE CONFLITOS JUDICIAIS INTRAFAMILIARES**. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Verônica Regina Müller. Maringá, 2020.

RESUMO

A proposta deste estudo centra-se em considerar o Educador Social como profissional necessário às tutelas fundamentais de crianças e adolescentes em situações de conflitos judiciais intrafamiliares, para que sejam cumpridos os direitos dessa população previstos na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Nosso questionamento principal era: como defender os direitos fundamentais de crianças e adolescentes envolvidos nos conflitos judiciais intrafamiliares? A Educação Social opera na potencialização do sujeito, instrumentalizando-o para enfrentar os desafios de sua vida e modificar seu contexto. Nessa linha definiu-se como objetivo geral sistematizar argumentos conceituais, legais e educativos para a defesa da Educação Social como um direito fundamental de crianças e adolescentes em situação de conflitos judiciais intrafamiliares. Para a substancialização de nossos argumentos, realizamos nesta tese uma experiência prática que adere à Educação Social: a Oficina de Parentalidade, uma política pública judicial aplicada nos conflitos intrafamiliares das Varas de Família na comarca de Maringá-PR. Esta investigação é bibliográfica, documental e experimental. Nossa orientação teórica tem como base os autores Paulo Freire, Boaventura de Souza Santos, Michel Foucault, Violeta Núñez e a produção teórica do PCA/UEM. Na parte experimental, a modalidade desenvolvida foi a pesquisa-ação e para análise dos resultados foram aplicadas técnicas de Lawrence Bardin. Como resultados gerais temos que 380 convites foram encaminhados para que envolvidos em conflitos participassem da Oficina. Nosso relatório evidencia que de fevereiro até novembro de 2019, tivemos 200 pessoas que participaram da oficina, sendo que, ao final, 89 delas optaram por fazer um acordo; 94 preferiram que o processo fosse para a fase de instrução e, após essa etapa, viabilizaram um acordo; 12 optaram pela sentença judicial; e 5 optaram pela desistência e/ou arquivamento do processo, influenciando na diminuição do estoque processual e da taxa de congestionamento dos procedimentos judiciais das varas de família. No que tange a análise de resultados que envolvem os dados qualitativos, pelas categorias de palavras analisadas nas fichas de avaliação dos participantes da Oficina, depreende-se que o comportamento dos genitores com seus filhos e seu agir nos conflitos intrafamiliares foi influenciado positivamente pelas práticas propostas na Oficina. As estratégias tanto da juíza, de instituir uma política pública judicial de atendimento aos processos com conflitos intrafamiliares, como as estratégias pedagógicas da educadora social estão entre as razões que explicam o êxito das oficinas realizadas. Entende-se que este estudo pode contribuir para a consolidação de políticas públicas da educação em torno da Educação Social, bem como fortalecer o argumento para a incorporação do Educador Social como profissional necessário dentro do Sistema Judicial na tutela dos Direitos Fundamentais de crianças e adolescentes em situação de conflitos judiciais.

Palavras-chave: Conflitos Intrafamiliares; Educação Social; Direitos de crianças e adolescentes.

SIMÕES, Fernanda Moreira Benvenuto Mesquita. **SOCIAL EDUCATION AS A FUNDAMENTAL RIGHT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS INSERTED IN INTRAFAMILY JUDICIAL CONFLICTS**. 191f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Verônica Regina Müller. Maringá, 2020.

ABSTRACT

This paper focuses on the Social Educator as a necessary part of the Children and Adolescents Fundamental Protection Law under intrafamily judicial conflicts so that the rights of this population are respected in accordance with the Brazilian Constitution and the Child Protection Law and Policy. Our guiding questioning was: How to guarantee the children's and adolescents' fundamental rights in intrafamily judicial conflicts? Social Education works towards enhancing the subject. It provides the child with the tools to operate his own life and therefore change his surroundings. In this sense, this thesis systematizes conceptual, educational, and legal arguments to signify Social Education as a fundamental right of children and adolescents inserted in an intrafamily judicial conflict. To substantiate our arguments, this thesis is based on a hands-on practice that adheres to Social Education: The Parenting Workshop, a judicial public policy used in intrafamily conflicts in the Probate and Family Court in Maringá in the state of Paraná. This is a bibliographical, documented, and experimental investigation. The theory that oriented this study comes from Paulo Freire, Boaventura de Souza Santos, Michel Foucault, Violeta Núñez, and PCA/UEM's academic publications. The trial stage was carried out in an action research setting and the analysis of the results was done using Lawrence Bardin's techniques. Overall, the study had 380 invitations for the meetings sent to subjects that are part of intrafamily conflict. The study's report states that in the period from February to November 2019, 200 subjects took part in the meetings with a total of 89 cases closed with a deal; 94 closed cases after the discovery phase; 12 sentenced cases; and 5 archived cases, pointing to a reduction in the filling of proceedings and the decongestion in Probate and Family Courts proceedings. As far as the result of the analysis of qualitative data is concerned, as well as the documented words analyzed from the participants' evaluation forms, it is inferred that the behavior and conduct of the parents in relation to their children involved in an intrafamily conflict scenario were positively impacted by the practices performed in the workshop. Both the strategy of instituting a Judicial Public Policy to attend the intrafamily conflict proceedings and the pedagogical strategies from the judge and the social educator, are among the reasons that justify the success of such practice. This thesis aims at consolidating the Educational Public Policies regarding Social Education and to bolster the incorporation of the Social Educator performing a key role inside the Judicial System in the protection of the Child Protection Law and Policy in judicial conflict.

Keywords: Intrafamily Conflicts; Social Education; Rights of Children and Adolescents.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sala da Oficina de Parentalidade.....	72
Figura 2 - Etapas da Oficina de Parentalidade de Maringá.....	83
Figura 3 - Sistema Cíclico.....	84
Figura 4 - Sala da Oficina e cantinho do café.....	87
Figura 5 - Imagens da sala e seus quadrinhos - Desenho realizado por crianças em atendimento psicológico nos processos judiciais.....	88
Figura 6 - Paredes desenhadas e pintadas.....	88
Figura 7 - Objeto da palavra a “corujinha”.....	89
Figura 8 - Material da Oficina.....	89
Figura 9 - Cartolinas de Identificação.....	92
Figura 10 – Sentimentos dos filhos em conflitos intrafamiliares.....	93
Figura 11 - Ficha de Avaliação da Oficina de Parentalidade.....	104
Figura 12 - Ficha de Avaliação 01 - L.S.....	112
Figura 13 - Ficha de Avaliação 02 - H.L.....	113
Figura 14 - Ficha de Avaliação 03 – L.S.....	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dados de Convidados x Presentes na Oficina de Parentalidade (período fev. 2019 a nov. 2019).....	79
Gráfico 2 - Total de participantes convidados e presentes divididos entre homens e mulheres (período fev. 2019 a nov. 2019)	80
Gráfico 3 - Resultado da Oficina de Parentalidade	103
Gráfico 4 - Grau de satisfação com a oficina	105
Gráfico 5 - Avaliação da oficina considerando método, material, profissionais, espaço e duração	106
Gráfico 6 – Número de Ocorrências de diferentes palavras e trechos de frases utilizados como resposta ao questionamento “Você acha que a oficina o ajudou a refletir sobre a forma de agir em relação ao seu filho?”	107
Gráfico 7- Número de Ocorrências de diferentes palavras e trechos de frases utilizados como resposta ao questionamento “Você acha que a oficina causou algum impacto em sua vida? Qual?”	109
Gráfico 8 - Número de Ocorrências de diferentes palavras e trechos de frases utilizados como resposta ao questionamento “Para mim a oficina de Pais e filhos significou?”	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Autores e conceitos de referência para a fundamentação teórica da tese.....	36
Quadro 2 - Varas ou Juízos da Comarca de Maringá – PR.....	53
Quadro 3 - Plano de Ação da Oficina de Parentalidade	69
Quadro 4 - Composição de pessoal da Oficina de Parentalidade	72
Quadro 5 - A formação	76
Quadro 6 - Total de processos encaminhados para agendamentos da Oficina em 2019.....	79
Quadro 7 - Quadro comparativo da Oficina de Pais de Londrina e Maringá.....	81
Quadro 8 - Marcos históricos dos direitos infantis no Brasil	121

LISTA DE SIGLAS

AESMAR	Associação de Educadores Sociais de Maringá
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASEDES	Associação Internacional de Educadores Sociais
CAFE	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDR	Centro de Detenção e Ressocialização
CEJUSC	Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania
CENSE	Centro Sócio Educacional
CF	Constituição Federal
CIEJUS	Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social do Chile
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CODJ	Código de Organização e Divisão Judiciário
CONPEDI	Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito
CPC	Código de Processo Civil
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUSOBRASIL	Associação Brasileira de Educação Social e Pedagogia Social
ENES	Encontro Nacional de Educação Social
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
NAE	Núcleo de Atendimento Especializado
NPJ (UEM)	Núcleo de Prática Jurídica da UEM
NUPEMEC	Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas

PCA (UEM)	Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente
PL	Projeto de Lei
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
STJ	Superior Tribunal de Justiça
STM	Superior Tribunal Militar
TJ-PR	Tribunal de Justiça do Estado do Paraná
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
TST	Tribunal Superior do Trabalho
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
VEP	Vara de Execução Penal
VEPMA	Vara de Execução Penal (Med. Alternativas)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 RELATOS DE CONFLITOS INTRAFAMILIARES	22
1.1.1 A Educação de pais: da sala de audiências para uma educação de pais	22
1.1.2 Um dia em que o Cartório se transformou em uma moradia temporária: um caso de violência intrafamiliar	25
1.1.3 Pais e traficantes sob o olhar da criança para um conflito: da sala de audiências à “sala de visitas e afeto”	28
1.2 DAS REFLEXÕES.....	31
1.3 DO ESTADO DA ARTE	33
1.4 DA METODOLOGIA DA TESE	36
1.4.1 Fundamentos teórico-metodológicos	36
1.4.2 Quanto ao tipo de pesquisa e procedimentos	46
2 DO PODER JUDICIÁRIO E DA POLÍTICA PÚBLICA JUDICIAL	51
2.1 O PANORAMA DO PODER JUDICIÁRIO BRASILEIRO	51
2.2 A ESTRUTURA DO PODER JUDICIÁRIO DA COMARCA DE MARINGÁ-PR	52
2.3 DA EQUIPE INTERDISCIPLINAR.....	55
2.4 DO CENTRO JUDICIÁRIO DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS E CIDADANIA (CEJUSC) E AS MODALIDADES DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS	59
2.4.1 Da Conciliação	60
2.4.2 Da Mediação	61
2.4.3 Da Arbitragem	62
2.4.4 Da Justiça Restaurativa	63
2.4.5 Da Constelação.....	64
2.4.6 Da Oficina de Pais e Filhos	65
3 DA OFICINA DE PARENTALIDADE E DA EDUCAÇÃO SOCIAL: A PRÁXIS.....	67
3.1 DA ESTRUTURA DA OFICINA DE PARENTALIDADE	68
3.1.1 Histórico de implementação da Oficina de Parentalidade na Comarca de Maringá-PR.....	73
3.1.2 A Educação Social e o profissional da Educação Social	74
3.2 DAS ETAPAS DA OFICINA DE PARENTALIDADE	81
3.2.1 Primeiros passos para a implementação da Oficina	81
3.3 DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – FUNDAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL NAS OFICINAS.....	95
3.4 ANÁLISE DE RESULTADOS DA OFICINA DE PARENTALIDADE	102

4 A EDUCAÇÃO SOCIAL COMO TUTELA AOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NOS CONFLITOS INTRAFAMILIARES	116
4.1 DO CONTEXTO HISTÓRICO DAS CRIANÇAS E INFÂNCIAS.....	116
4.1.1 Marco histórico dos direitos infantis no Brasil	121
4.2 DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS SOB A PERSPECTIVA CONSTITUCIONAL	125
4.2.1 Do princípio da dignidade da pessoa	127
4.2.2 Do direito fundamental à igualdade	129
4.2.3 Do direito fundamental à liberdade.....	133
4.3 DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E SUAS PRERROGATIVAS NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	136
5 DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO SOCIAL.....	141
5.1 DO CONCEITO E DO DIREITO À EDUCAÇÃO	141
5.2 DO CONTEXTO HISTÓRICO, DO CONCEITO E DO DIREITO À ED. SOCIAL	144
5.2.1 Do contexto histórico.....	144
5.2.2 Do conceito e do direito à educação social	147
5.3 DO EDUCADOR SOCIAL E SUAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS	166
ANEXOS	176

1 INTRODUÇÃO

*E ali, em mais um dia,
Na pauta, 15 audiências,
No tocante a 15 conflitos,
Com 15 famílias,
Sim, com 15 histórias de vidas,
Um agir com o coração ou com a razão?
Com a razão aplica-se a lei,
Com o coração aplica-se a educação,
Será que há uma solução? [...]*

(SIMÕES, 2016)

A minha atuação ao longo dos mais de dez anos como gestora e conciliadora judicial em uma vara de família¹, me fez acreditar que há um mundo necessário e possível entre o Direito e a Educação. Esta tese defende a Educação Social como direito fundamental de crianças e adolescentes em situação de conflitos judiciais intrafamiliares.

Sou formada em direito e pratico a conciliação judicial² em inumeráveis conflitos intrafamiliares. Dentre os quais, posso citar os divórcios e as rupturas conjugais; as disputas de guarda; os direitos à convivência; os pedidos assistenciais e de alimentos; os pedidos prisionais; entre outros relativos ao contexto da família.

Trabalhar o conflito intrafamiliar – cotidiano de uma Vara de família – é se dedicar a um atrito peculiar, que geralmente envolve toda a família, assim como seus sentimentos e razões. É mediar ansiedades, estresses, tristezas, aborrecimentos e expectativas, uma vez que os processos são morosos e tardam a ser solucionados, o que potencializa essa carga de sentimentos e razões.

Para essas pessoas envolvidas, deparar-se com o conflito judicial intrafamiliar é perder sua identidade e se tornar “partes”, “assistidos”, “representados”, “autores”, “réus”, “integrantes do litígio”: categorias despersonalizadas. De modo geral, as

¹ Em 2006, iniciei meus trabalhos na 2ª Vara de Família da Comarca de Maringá-PR, realizando atendimentos, analisando e formalizando documentos e atuando como conciliadora judicial nas audiências que envolvem conflitos intrafamiliares.

² A **conciliação judicial** é uma forma de solucionar conflitos em que as partes envolvidas aceitam que uma terceira pessoa (neutra), o conciliador, faça o papel de orientá-las para chegarem a um acordo.

pessoas, quando em conflitos, ajuízam processos judiciais³ na busca de uma solução justa do Estado-Juiz.

Esta minha experiência em uma vara de família me fez compreender que os conflitos judiciais nada mais são do que conflitos sociais ajuizados. O Judiciário é suscitado a intervir no conflito social substituindo a vontade dos particulares para, imparcialmente, aplicar a lei. Por essa razão, os sentimentos individuais de justiça são de pouca importância. Quase sempre, a resolução de um processo judicial se faz através de uma sentença⁴ que, por mais fundamentada que seja, nem sempre apresenta a solução mais justa.

Em 2010, a Política Pública Judiciária⁵ trouxe reformulações ao tratamento adequado dos conflitos, incluindo a utilização de métodos alternativos e consensuais na solução dos conflitos judiciais. A política também centralizou as estruturas judiciárias através dos CEJUSCs – Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania, adequando a capacitação de servidores, conciliadores e mediadores, e formalizando o acompanhamento estatístico específico das varas judiciais.

Com a implementação do CEJUSC-Maringá⁶, no ano de 2013, esse mundo do Direito e da Educação começou a ganhar dimensão, oportunidade em que elaborei um projeto voltado para a área da educação que me proporcionou o ingresso como aluna não regular no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Como professora vinculada academicamente também à área do direito de família e direitos infantis, iniciei no ano de 2015 meus estudos na disciplina Infância e Educação Social, ministrada pela orientadora desta tese, Verônica Regina Müller. Nesse percurso vislumbrei a oportunidade de trabalhar a educação social dentro do sistema judicial, partindo de uma pesquisa científica.

A proposta enquadrou-se nas linhas de pesquisa do programa e com êxito nas demais etapas (escrita e oral) do processo. Aprovada no doutorado, passei a figurar como uma das orientandas do coletivo de pesquisadores vinculados à base

³ O processo judicial é o instrumento pelo qual se opera a jurisdição, cujos objetivos são eliminar conflitos e fazer justiça por meio da aplicação da Lei ao caso concreto (CINTRA et al., 2006, p. 296).

⁴ Sentença é ato judicial que encerra, termina e exaure o juízo em primeiro grau. A definição contida no § 1º do art. 162 do Código de Processo Civil: “Sentença é ato pelo qual o juiz põe termo ao processo, decidindo ou não o mérito da causa” (CPC, 2015).

⁵ Resolução de nº. 125/2010 instituída pelo Conselho Nacional de Justiça.

⁶ Atualmente, me mantenho vinculada voluntariamente ao CEJUSC – Maringá.

do Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA-UEM)⁷.

Este trabalho justifica-se com o fato de que a sentença não desenvolve e tão pouco administra os conflitos intrafamiliares, ela só põe fim ao processo judicial. O conflito intrafamiliar não trabalhado permanece latente e pode eclodir tempos depois do processo ser finalizado, por vários outros motivos. A consequência disso é a recorrência de processos judiciais e de sentimentos não manejados.

Além dessa justificativa, chamo atenção para o fato de que não dar ao conflito intrafamiliar um tratamento adequado resulta em um acúmulo de casos (processos) a serem solucionados, conforme dados levantados e demonstrados na tabela a seguir⁸:

Tabela 1 - Casos Pendentes de Conhecimento no 1º Grau Não-Criminais⁹, da 2ª Vara de Família da Comarca de Maringá-PR

Mês	2015	2016	2017
Janeiro	2.823	3.118	3.654
Fevereiro	2.806	3.068	3.735
Março	2.773	3.157	3.789
Abril	2.837	3.344	3.858
Mai	2.799	3.369	3.860
Junho	2.860	3.417	3.923
Julho	2.913	3.232	3.845
Agosto	2.888	3.309	3.963
Setembro	2.893	3.411	4.015
Outubro	2.877	3.406	4.160
Novembro	2.955	3.439	4.160
Dezembro	3.044	3.632	4.348

Fonte: Justiça Aberta – Portal CNJ (2016)

⁷ Projeto do Departamento de Educação Física e do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA) em atividade desde 1997, que é coordenado pelas Prof^{as}. Dr^{as}. Verônica Regina Müller e Paula Marçal Natali. Estão envolvidos acadêmicos e pesquisadores dos cursos de Educação Física, Psicologia, Pedagogia, Direito, Filosofia, História e outros.

⁸ No estudo em referência, número de casos pendentes de conhecimento (ou seja, pendentes de intervenção, pacificação e/ou julgamento) da 2ª Vara de Família da comarca de Maringá, estado do Paraná (cartório de análise da pesquisadora). Dados publicados pela base de dados Justiça Aberta (CNJ), referente ao período de 2015 a 2017 - <https://www.cnj.jus.br/corregedoriacnj/justica-aberta/>.

⁹ A designação “Casos pendentes de conhecimento no 1º Grau Não-Criminais” significa processos judiciais que não foram julgados no 1º grau de jurisdição e que não são processos de competência criminal.

A partir desses dados é possível visualizar, num primeiro momento, que a cada ano o número de processos pendentes de conhecimento em dezembro é maior que o número de processos pendentes de conhecimento em janeiro, o que demonstra um acúmulo (estoque processual), ao final de cada ano¹⁰.

Em 2018, foram 4.752 processos acumulados, com uma taxa de congestionamento¹¹ total de 65,5% dos processos, conforme ANEXO A¹² deste trabalho (CNJ, 2019).

Esse estoque processual gera uma taxa de congestionamento que aumenta o tempo de espera dos envolvidos, aumentando também a carga emocional nos conflitos. E isso reitera o que já dissemos aqui, que a resolução do processo judicial via sentença não basta para resolver um conflito intrafamiliar.

A realidade de uma vara de família é fadada a vários questionamentos sobre a aplicabilidade da lei e o aspecto educacional das pessoas em um processo judicial. É preciso ir além, na raiz do conflito, desenvolvendo uma educação voltada ao confronto intrafamiliar que instrumentaliza os seus sujeitos para superar seus desafios e modificar seu contexto.

As atitudes e falas dos sujeitos envolvidos nos conflitos demonstram ansiedade quanto ao julgamento do processo, bem como em relação às decisões, às expectativas e aos seus sentimentos de medo, de raiva, de alegria, de alívio, de indignação. Esses sentimentos explodem com a expectativa de que suas “vidas”, ou melhor, seus conflitos serão resolvidos.

São muito comuns casos em que os pais falam mal um do outro para seus filhos e os usam como mensageiros ou partícipes de seus problemas. Também discutem na presença dos filhos e dificultam a convivência familiar de uns com os outros pelos mais variados motivos, induzindo os filhos a praticar a chamada escolha do “com quem você quer ficar e/ou morar?”, como se tal decisão fosse de responsabilidade da criança e do adolescente.

¹⁰ Em um critério temporal, o período de análise coincide com a crise democrática, mais conhecida como o “golpe de Estado” de 2016 no Brasil (LÖWY, 2016), o que, segundo o autor, gerou um aumento considerável nas demandas judiciais. Disso, é possível presumir que haja alguma relação entre os efeitos consequentes ao judiciário e a existente crise social, econômica e política no país.

¹¹ A taxa de congestionamento mede a efetividade do tribunal em um período, levando-se em conta o total de casos novos que ingressaram, os casos baixados e o estoque pendente ao final do período anterior ao período base.

¹² Os infográficos numéricos que trazem informações sobre produtividade das secretarias processuais foram divulgados através dos sistemas de informações relativas à atuação do Poder Judiciário brasileiro, no Relatório de publicação da ‘Justiça em Números’, relatório também disponibilizado pelo CNJ (ver Anexo A).

Meu trabalho como conciliadora judicial em muitos processos judiciais evidenciou que, embora haja uma boa intenção de muitas mães e pais (da família em geral) e do próprio poder judiciário em buscar a resolução para os conflitos intrafamiliares, na maior parte das vezes eles são resolvidos sem considerar o quanto seus efeitos e abordagens são dolorosas para as crianças e adolescentes (participantes secundários em um procedimento judicial intrafamiliar). E isso causa intenso sofrimento na disputa judicial, violando, conseqüentemente, direitos e garantias fundamentais da população infantojuvenil.

Como se sabe, com o advento da Constituição de 1988 e, posteriormente, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), criou-se um novo modelo de princípios com a finalidade de assegurar os direitos fundamentais de crianças e adolescentes a partir de normas protetivas diferenciadas daquelas aplicadas aos adultos, conferindo-lhes proteção integral e prioridade absoluta. O ECA estabelece a garantia dos direitos da população infantojuvenil como um dever da família, do Estado e da sociedade. Tal população deve ser protegida de quaisquer tipos de sofrimento e discriminação, inclusive nos conflitos judiciais intrafamiliares nos quais estejam envolvidos.

Sob essa ótica, são primordiais ações educativas que trabalhem essas famílias visando não só minimizar os sentimentos dolorosos e sofrimento decorrentes da disputa judicial, mas principalmente para impedir a violação dos direitos e garantias fundamentais da população infantojuvenil.

Para melhor elucidar o que é o litígio intrafamiliar, quem são os seus partícipes e como o poder judiciário os acolhe, na sequência serão expostas três vivências e experiências que refletem a necessidade de se desenvolver a educação social dentro dos conflitos intrafamiliares.

1.1 RELATOS DE CONFLITOS INTRAFAMILIARES

1.1.1 A Educação de pais: da sala de audiências para uma educação de pais

Os relatos aqui expostos trazem reflexões sobre os conflitos judiciais intrafamiliares e a minha atuação na 2ª Vara de Família da comarca de Maringá (PR).

O presente caso ocorreu em meados de maio de 2014¹³, oportunidade em que tramitava no cartório um processo de disputa de guarda em que a genitora pleiteava a guarda de sua filha alegando práticas de alienação parental¹⁴ do genitor para com a mesma.

Acompanhando a genitora, que insistia veementemente no processo com a alegação de que sua filha era a cada dia mais afastada de seu convívio materno, era possível observar, juntamente com aquele acúmulo de papéis e provas do comportamento paterno, que aquela mãe sofria pela ausência e afastamento da filha, uma vez que quem exercia a guarda da criança era o pai e esse, sob minha ótica e experiência, praticava alienação parental com a filha em relação à mãe.

O contato com as partes do processo foi realizado primeiramente por uma equipe multidisciplinar, apenas para apurar com quem a criança residia e quem de fato estaria responsável por seus cuidados. Posteriormente, foi realizada a audiência de conciliação para mediar o processo e trazer um consenso para ambas as partes, para que a filha daquele casal não sofresse mais com o afastamento de sua genitora.

Entretanto, nenhuma das tentativas do genitor (propostas trabalhadas na audiência, tais como: permissão de contato da filha com a mãe; regulamentação de períodos de convivência entre mãe e filha; possibilidade de divisão de guarda e tempo; períodos de visitas com os demais parentes maternos) teve êxito, pois o genitor não aceitava o contato entre mãe e filha.

Na tentativa de entender as razões daquele pai que não aceitava uma aproximação entre filha e mãe, um dos questionamentos feitos pelo juízo foi: “Senhor, me conte como foi o nascimento de sua filha?”

O olhar daquele pai foi de reprovação, de modo que suas respostas foram de repúdio. Ele não entendia naquele momento qual a relação daquele questionamento com o processo, que se tratava de uma disputa de guarda.

As perguntas pessoais serviam para que o juízo promovesse uma quebra de abordagem ao conflito. Mas o comportamento negativo do pai para que a mediação

¹³ Todos os casos foram vivenciados pela autora no exercício de sua função como conciliadora e gestora da 2ª Vara de Família da Comarca de Maringá-PR, tendo como metodologia a observação não-participante, em que houve a observação do contexto sem qualquer interferência.

¹⁴ Alienação parental consiste na interferência psicológica provocada na criança ou adolescente por um dos seus genitores contra outro membro da família. O intuito da pessoa que provoca a alienação parental é criar desavenças e sentimentos negativos na criança em relação a determinado genitor, como o pai ou a mãe, por exemplo.

fosse exitosa tornou-se totalmente inviável: o que se verificou na audiência por todos que tentavam trabalhar aquele conflito (juiz, promotor, conciliador/mediador, advogados) era que o genitor deveria passar por um acompanhamento peculiar e transformativo.

A audiência deu-se por encerrada nesse momento. Percebe-se que, em referido caso, o litígio entre as partes era enorme e o bloqueio a uma conversa também (tanto que a própria autoridade não conseguiu quebrá-lo).

As decisões que afetam a criança ou o adolescente em sua subjetividade devem necessariamente se pautar na premissa básica de prevalência dos interesses da criança e do adolescente. Nesse caso específico, o comportamento do genitor na disputa da guarda de sua filha indicava, desde o dia da audiência e também na tramitação do processo, a intenção de dificultar, e até mesmo impedir, o contato da filha com sua genitora.

Em poucos dias, e diante de novas provas, a autoridade da causa concedeu a transferência de guarda dessa menor para os cuidados de sua mãe. Porém, ao tomar conhecimento da decisão, o pai da menor se dirigiu à vara e pediu para conversar com o magistrado que cuidava dos autos.

Suas palavras de irresignação demonstravam o quanto aquele pai sentia o conflito e o quanto necessitava de um atendimento, para entender o processo e suas etapas, para perceber que a melhor solução seria o restabelecimento do diálogo e restauração do conflito.

Eu, como pessoa que mediava a conversa daquele senhor com o magistrado, senti que a missão ali não era do exercício do Direito, mas sim da Educação. E, nesse caso peculiar, da Educação Social. Não era o assistente social, nem o psicólogo, nem o advogado quem interfeririam de forma positiva a favor de um salto qualitativo na formação (entendimento, sentimento, comportamento) daquele pai, era um Educador Social.

Em nenhum momento posterior ouviu-se qualquer notícia das partes no processo ou foi estabelecido novo diálogo com eles. O processo teve seu curso com a decisão final de guarda compartilhada entre os genitores.

Talvez, a partir daquele momento, se um profissional da educação pudesse promover ações educativas com os sujeitos do processo, assim como com o conflito, um futuro mais acolhedor e amável para a criança em disputa pudesse ser construído.

1.1.2 Um dia em que o Cartório se transformou em uma moradia temporária: um caso de violência intrafamiliar

Em uma sexta-feira no ano de 2006, nossa Vara contava com quatro funcionários em cartório, um promotor de justiça e um juiz, além dos demais auxiliares da Justiça. Nessa época, nosso horário de atendimento compreendia manhãs e tardes, com breves intervalos de almoço. Por volta das 13 horas, ao retornar do almoço, deparei-me com duas crianças brincando no corredor em frente à serventia, uma menina de aproximadamente quatro anos de idade e um menino de seis.

Em um primeiro contato, ao me verem, correram para um banheiro próximo. Imaginei que estivessem acompanhados de algum responsável. Fiz minha entrada no cartório, levantei as portas para atendimento ao público e, passados cerca de quarenta minutos, observei, pelos barulhos, que as crianças voltavam correndo para o mesmo corredor junto do cartório. Fui ver o que estavam fazendo e, ao colocar minha cabeça para fora de uma das portas do cartório, deparei-me com uma moça de aproximadamente 36 anos de idade que carregava junto de si quatro sacolas com roupas, alguns papeis, e aparentemente alguns restos de alimentos e materiais de higiene. Suas vestimentas eram sujas e de poucos cuidados.

Perguntei-lhe: Boa tarde, senhora, está precisando de algo? Já foi atendida?

Ela: (com os olhos já lacrimejando) Boa tarde. Sim, preciso com urgência de um atendimento.

Eu: Estas crianças estão com a senhora? São seus filhos?

Ela: Sim, são.

Eu: O que precisa?

Ela: De um advogado, de um lugar pra ficar junto de meus filhos.

Eu: Infelizmente aqui é um cartório judicial, não indicamos advogados, nem podemos agir assim. Aqui fazemos o atendimento ao público de processos de pessoas que já possuem advogados. Para que a senhora precisa de um? Tentou procurar atendimento no CRAS, nos NPJs – Núcleo de Prática e atendimento Jurídico ou na prefeitura? Não temos como atendê-la quanto a um encaminhamento.

Ela: Aqui não é fórum? Onde o Juiz manda e desmanda fazer as coisas? Por que não posso ter um advogado?

Quando disse isso, a senhora já estava aos prantos, com muito desespero em sua fala, exigindo atendimento e me desferindo um certo distrato.

Eu: Pois bem, se a senhora me explicar o que está acontecendo posso tentar falar com o Juiz e ver o que ele poderá fazer pela senhora, mas para isso preciso saber o que está acontecendo.

Ela: Teria algum lugar em que eu posso conversar sozinha com você?

Como o atendimento é realizado em frente a um corredor e as portas abertas do cartório não oferecem qualquer privacidade, as pessoas, ao passarem por atendimentos no balcão de um cartório, tem que expor seus problemas de forma pública, o que pode gerar um certo constrangimento para as mesmas. Mas diante do pedido daquela mulher, levei-a para a sala de audiências. Ela relatou que estava fugindo de seu companheiro que havia ameaçado de morte tanto ela como seus filhos (as duas crianças que brincavam).

Em sua fala, carregada de medo, a moça me contou sua história de vida e da relação de submissão que vivia em sua casa. Ainda muito nova foi morar junto de seu companheiro e, desde que havia engravidado, primeiramente do menino, seu companheiro começou a agredir psicologicamente ela e seu filho. A mulher apontou ainda que as coisas pioraram a partir da segunda gravidez, quando seu companheiro passou a fazer uso de bebidas alcoólicas e a agredi-la também fisicamente.

Ela contou que seu companheiro havia passado a noite anterior fora de casa e, ao chegar em casa pela manhã, pegou um recipiente com gasolina e o verteu sobre a cama das crianças, os móveis da residência, e pelos cômodos de modo geral, ameaçando atear fogo na casa e em todos. A mulher inclusive tinha um cheiro muito forte em suas roupas, que acreditei ser da gasolina.

Ao mesmo tempo, ao colocar as crianças na sala de audiências, um mundo infantil se formou. A ludicidade de uma criança, por mais que ela se encontre em uma situação conflituosa, contagia a todos. Os pequenos, ao verem uma sala com uma mesa enorme, cheia de equipamentos de som e filmagem, iniciaram ali mesmo um conto de fadas, criando estórias cheias de aventuras, ainda que dentro de um ambiente tão hostil. Vê-los vivendo traquinagens daquela forma me fez ter cautela e tentar um atendimento social para aquela família desamparada.

Já era por volta das três horas quando consegui um atendimento com uma advogada do NPJ (Núcleo de Prática Jurídica) da UEM - nessa época não

contávamos com defensoria pública. A advogada, ao ouvir a história daquela moça, pediu uma intervenção judicial para afastá-la do companheiro com autorização judicial e ainda uma possível medida de proteção.

As expectativas para que a urgência fosse atendida eram muito grandes, pois se fazia necessário que conseguíssemos uma medida de proteção para a moça e seus filhos ainda naquela tarde, bem como um lar temporário, uma vez que ela não tinha aonde ir.

O que mais me chamou a atenção foi que, no meio da correria desse atendimento de urgência, verifiquei que as crianças não haviam se alimentado no horário de almoço e questionei se estavam com fome. É claro que o olhar delas foi um imediato “sim” e, diante disso, eu mesma busquei um lanche para dar-lhes de comer. Ao entregar o lanche, a menina, que até então não me dava atenção, preocupada por ver sua mãe chorar e com receio de minha pessoa, se aproximou de mim, pegou o lanche de minhas mãos e falou: “Tia para aonde eu, meu irmão e minha mãe vamos?”

Eu: Ainda não sei querida, a tia está vendo um lugar para vocês ficarem.

Ela: Posso ficar na tua casa?

Eu: Por que quer ficar na minha casa? E sua mãe e seu irmão? Não quer ficar com eles?

Ela: Até quero, mas com você eu posso comer lanche (disse rindo de sua vontade).

Nesse momento, senti que lhe faltava esse afago e que um lanche significava muito para ela diante da violência presenciada, a ponto de ela considerar trocar (momentaneamente) uma família pela comida que lhe foi dada como um gesto solidário.

O problema é que o rapaz, companheiro da moça e pai das crianças, estava próximo ao fórum. Mais precisamente, nas mediações. Percebi que o companheiro poderia estar próximo, pois ao se dirigir à recepção do fórum buscava informações da moça e das crianças sobre seu paradeiro.

Na conduta do magistrado que atendia o caso na época não seria difícil conceder a esta senhora uma medida protetiva, mas havia certa dificuldade em encaminhar essa família para um abrigo. Mais especificamente, quem os acompanharia? E as crianças, como seria sua conduta e proteção? A preocupação do magistrado, que exercia um papel fundamental na vida daquelas pessoas, era

notória e já nessa época ele expressava o quão difícil era encontrar, no poder judiciário, um “mediador social”.

Nesse atendimento, buscamos a proteção daquela moça e de seus filhos através do CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), e conseguimos um abrigo temporário. Mas não conseguimos mediar o conflito, pois não havia, em nenhum momento, alguém que pudesse acompanhá-la no seu conflito. Até hoje não sabemos como está essa família, se destruída ou (re)construída. E, especialmente, o poder judiciário não tem notícias do destino de tais crianças.

Foi assim que, em uma tarde de sexta-feira, deixei de ser cartorária para ser uma confidente, uma cuidadora, uma advogada, uma intervencionista direta da administração da Justiça e também uma professora para as crianças, pois atuei para minimizar a violação de seus direitos. Naquele dia, atuei como educadora.

1.1.3 Pais e traficantes sob o olhar da criança para um conflito: da sala de audiências à “sala de visitas e afeto”

Este relato demonstra a importância do Educador social no círculo de conflitos que envolve o poder judiciário como elemento de desenvolvimento de crianças e adolescentes em situações de litígios. Há anos meu círculo de trabalho se transforma em “círculo de conflitos”, em salas especiais, em espaços públicos de abordagem social. Toda “sala de audiências” se transforma em um campo minado na visão dos adultos, pois, diante de um processo ou de um confronto, é lá que ocorrerão decisões, sanções, práticas jurídicas no delinear dos processos e/ou dos enfrentamentos.

Como regra procedimental, todo processo teve, tem ou terá uma audiência. É nesse encontro obrigatório que as pessoas depositam suas esperanças. Essa é, para mim, a busca da pacificação. Ao entrar na sala de audiências, sempre me recordo dos dizeres de Sérgio Cortella ao mencionar Freire (2005): “é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir”. Essa esperança é depositada no ato da realização da audiência justamente porque ali é que se tem a solução ou não do conflito, ou seja, do “esperançar”.

As famílias também têm esperança de resolver seus problemas ali. Suas visões de adultos depositam nas partes e procuradores a confiança, mas, na visão da criança, esse universo chamado “círculo de conflitos” que se instala na ocorrência das audiências é muito diferente. Este relato é sobre as percepções de crianças e adultos sobre uma audiência e sobre os conflitos.

Em meados de 2016, quando às quartas-feiras realizavam-se várias audiências, minha rotina era muito solitária. O Juiz pontualmente participava das audiências, fazendo-se presente somente nos atos que eram obrigatórios a sua intervenção.

Em determinado dia, estavam agendadas duas audiências. Mais precisamente, seriam tomados dois depoimentos (de um genitor e de uma genitora). O processo tratava apenas de um pedido de alteração de guarda, em que a avó materna dos menores estaria assumindo a guarda dos netos.

Ao realizar o atos de acompanhamento para a realização da audiência, verifiquei que haveria uma escolta¹⁵ policial para esta audiência. Sempre que há a possibilidade de as partes serem escoltadas, há um conjunto de procedimentos que devem ser devidamente realizados, tais como deixar toda a sala de audiência preparada para recebimento do(s) escoltado(s); direcionar a escolta para acompanhamento do preso; instruir para que as algemas não sejam retiradas (a não ser que haja determinação em contrário), entre outros.

Próximo ao início da audiência, a porta da sala já estava aberta aguardando a chegada dos escoltados, que podem ser ouvidos pelo barulho das correntes e algemas colocadas em seus pés e mãos. Mas de repente, o barulho que ouço é de pulos e corrida, seguido da aparição de uma linda menina de aproximadamente 6 ou 7 anos de idade diante da porta aberta, com pequenas flores colhidas de praças próximas ao fórum. Seu diálogo comigo iniciou assim: “Tia preciso de um vaso de flores, você tem?”. Pensei “como é que eu teria um vaso de flores?!” e, apesar do inusitado da situação, respondi:

Eu: Para que você quer um vaso de flores?

Ela: Ora, para elas não morrerem... (e me mostrou todas as flores que estavam em suas mãos).

¹⁵ A escolta policial é o policiamento e guarda externa do CDR (Centro de Detenção e Ressocialização), Cense I e Cense II (Centro Sócio Educacional). Ela detém a responsabilidade de realizar a escolta de presos para audiências judiciais, hospitais, bancos, delegacia e instituto de criminalística, seja nas comarcas ou outras cidades do Estado.

Eu: Vaso eu não tenho, mas posso providenciar um copinho plástico com água, serve?

Ela: Você tem copinhos coloridos? Quero cor de rosa...

Novamente, em pensamento, me questionei: “como é que vou ter um copo cor de rosa? Impossível!”

Eu: Não tenho querida, somente branco, pode ser?

Ela: Tá bom, mas gosto de coisas coloridas como festas de aniversário...

Eu: Eu também gosto, mas aqui infelizmente não temos copos coloridos, até porque aqui quase não fazemos festas. Me conta onde colocará estas flores ou estes copinhos com flores?

Ela: Você vai ver....

A menina colocou três copos com flores na mesa de audiências, como se preparasse a mesa para uma festa. Pediu, além dos copos, folhas em branco e caneta (novamente queria canetas coloridas e novamente lhe falei da seriedade dos objetos). O que eu tinha foi suficiente para ela escrever, de acordo com sua possibilidade de aprendizagem, as frases: “Mamãe e Papai ti amo” e “tenho saudades” com o desenho de um coração e, ainda, o de uma flor. Em seguida, dobrou os papéis como cartas a serem entregues.

Como o Juiz demorou um pouco mais, pois o ato dependia da escolta da polícia, fiquei observando a linda menina e, após esse breve bate-papo, sua avó entrou na sala me perguntando sobre os dados da audiência, tais como horário e partes envolvidas. Foi então que entendi que os ouvidos na transferência daquela guarda, daquela menina e de seu irmão (que nesse dia não estava junto da avó e da irmã) seriam os genitores da menor.

Questionei essa avó sobre os fatos, ou seja, perguntei porque os pais da menina estavam presos (a menina àquela altura já tinha transformado “minha sala de audiências” em uma sala de estar). Ela respondeu que ambos cumpriam pena por tráfico e que assumiria a guarda dos netos.

A avó enxergava a situação com tristeza. A menina investia sua expectativa na chegada dos pais, estava feliz com isso. Na visão dela eles eram pais, sem outra categoria possível. Para o Estado, eram traficantes.

Ao ver os olhos daquela pequena, diante de toda sua “esperança”, pedi um minuto para sair da sala, e deixei a avó e a menina lá dentro. Eu queria contribuir com o imaginário da criança e pensei em fazer algo que surpreendesse os pais e, ao

mesmo tempo, que protegesse um pouco a menina daquela situação. Pensei com muito cuidado, com responsabilidade, pois aquela sala ainda é uma sala de representação do Estado. Pedi ao Juiz que não deixasse que a menina ouvisse o “ranger” das correntes e algemas e/ou visse os pais algemados.

Na expectativa de convencer o Juiz, falei a respeito de tudo o que presenciei em poucos minutos à espera daquelas oitivas. O Juiz se solidarizou com a questão e permitiu que as algemas fossem retiradas quando da chegada daqueles genitores em proteção à menor.

Os pais entraram em uma sala de audiência para prestar um depoimento judicial e, ao mesmo tempo, entraram em uma sala cheia de flores¹⁶, com papéis carinhosos escritos e sem o barulho de algemas e correntes rangendo.

O abraço que eles deram na criança demonstrou o quão penoso era ter praticado aquele ilícito. Nos olhares, muitas falas não ditas: da filha que queria matar as saudades e viu naquela oportunidade (talvez a única em anos de distância) não um julgamento, mas a receptividade de uma festa de acolhida; da avó, que olhava questionando o porquê daquilo, mas firme no propósito de cuidar dos netos; do Juiz, que cedeu sua toga a uma mesa de flores; e minhas, que, ao fechar aquela porta no fim da audiência, entendi que o que aconteceu ali foi o respeito àquela criança. Uma leveza trazida àquela situação ruim.

A prática educacional de ouvir, adequar os espaços e ambientes, realizar a abordagem dos conflitos e trabalhar a educação social de forma individualizada demonstra como a atividade educacional é essencial dentro do poder judiciário. Ela também mostrou, nesse caso, como uma conciliadora se tornou “educadora” diante das prerrogativas dos direitos de crianças e adolescentes em situações conflituosas.

1.2 DAS REFLEXÕES

Os casos relatados instigam algumas reflexões, as quais foram sendo elaboradas ao longo dos mais de dez anos de vivência no fórum, na 2ª Vara de Família da comarca de Maringá-PR.

¹⁶ Esse detalhe eu não havia relatado ao Juiz, deixei que ele visse com seus olhos a sala de audiências enfeitada. Ao ver a situação da sala, chamou-me a atenção a reação do magistrado que deixou a audiência acontecer, mesmo sendo um ato formal, seu gesto em audiência trouxe notoriedade à criança e a sua vontade.

Em tais reflexões, verifica-se que o ponto inicial da pesquisa são os conflitos intrafamiliares e sua abordagem aos litigantes, aos partícipes e, principalmente, às crianças e aos adolescentes, que frequentemente têm seus direitos e garantias fundamentais violados durante o trâmite do processo judicial.

Os casos narrados demonstram a prática social e algumas reflexões através das quais são buscadas respostas para a questão suleadora da investigação.

O sistema judicial atual não consegue abarcar satisfatoriamente a missão de trabalhar o conflito intrafamiliar – especialmente no que se refere à proteção do melhor interesse da criança e do adolescente. Assim, constata-se:

- a) que as crianças e adolescentes participam dos conflitos intrafamiliares sem entendimento do que está acontecendo de fato e, portanto, sem nenhum preparo – preparo este que poderia ser intermediado por um profissional da educação;
- b) que as crianças e adolescentes são pouco ouvidos e, quando são ouvidos, não o são devidamente. Nos conflitos intrafamiliares, falta a atuação de um profissional com vínculo de afeto e confiança que considere os aspectos ontológicos e culturais desses sujeitos para se comunicar adequadamente;
- c) que o juiz ao aplicar a lei (no exercício de sua jurisdição) não trabalha o aspecto educacional do conflito, o que muitas vezes não garante a preservação do melhor interesse da criança ou adolescente envolvido nos casos judiciais;
- d) que quando o conflito intrafamiliar termina, nada mais se sabe das pessoas envolvidas. É inadmissível assumir como pacificado e bem resolvido um conflito intrafamiliar sobre o qual não se tem acompanhamento. Não há, portanto, avaliação sobre o impacto da solução adotada no conflito judicial na vida das pessoas, principalmente das crianças e adolescentes que são objetos/sujeitos de discussão em tais litígios;
- e) que há uma crise de legitimidade do Poder Judiciário, que arrasta com ela seus atores, seus métodos e técnicas, suas práticas e discursos. As práticas indicam a falta de profissionais da área da educação social para o trato direto com as famílias e, especificamente, com as crianças e adolescentes em conflitos intrafamiliares.
- f) que o Sistema Judicial ainda trata suas equipes como equipes de interprofissionais, onde cada profissional exerce sua função sem que haja

uma comunicação entre as disciplinas e seus profissionais na busca de uma melhor solução jurídica ao conflito, ou seja, sem que se considere a transdisciplinariedade.

Pensando em possíveis soluções para a problemática desvelada nessas contatações, acreditamos ser eficaz e essencial realizar uma intervenção de caráter educacional nos casos de conflitos intrafamiliares do Sistema Judicial, contando com um educador ou educadora social para isso. A ideia é contar com métodos alternativos pautados na Educação Social.

Na próxima seção empreendemos o garimpo sobre uma bibliografia que nos dá suporte para investigar nosso objeto de estudo.

1.3 DO ESTADO DA ARTE

Como parte do levantamento bibliográfico para este trabalho, tive acesso a trabalhos, dissertações, projetos e pesquisas que foram desenvolvidas por pesquisadores e participantes do PCA (Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Eles têm por princípio realizar investigações utilizando a pesquisa aplicada, pois intenciam que os resultados sejam proposições para possíveis transformações na prática social e política de algum setor da sociedade, sempre tendo como sujeitos principais as crianças e os adolescentes.

Continuando com as pesquisas, busquei produções teóricas relacionadas à Educação Social que fossem associadas aos Direitos Fundamentais e ao Sistema Judicial, mais especificamente ao sistema e métodos alternativos de conflitos judiciais, a partir de:

- a) pesquisa em bases de dados e repositórios, em bancos de periódicos, dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da fundação do Ministério da Educação (MEC), da CAFE – Comunidade Acadêmica Federada, dos catálogos da Biblioteca Nacional do Brasil.
- b) pesquisa nos portais: Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito

(CONPEDI) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT);

- c) pesquisa teórica em livros e documentos publicados na área realizada via site de pesquisas, conforme acima mencionado, e via biblioteca do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA) da UEM;
- d) busca por trabalhos e artigos científicos no Portal de Periódicos dos sites de buscas textuais e repositórios das bibliotecas das universidades brasileiras, principalmente teses e dissertações dos seus programas de pós-graduação.

Foram utilizadas ferramentas de busca avançada para facilitar a localização de livros produzidos na área. Como critérios de busca foram selecionados: ano de referência ou acervo; livro (como tipo de material); qualquer idioma; e o termo exato (descritores) que deveria constar em qualquer lugar do livro.

Não encontramos registro de nenhuma obra com os descritores: “Educação Social como direito fundamental”; “Educação Social e Sistema Judicial de Conflitos”; “Educação Social e Educador Social no Sistema de Conflitos do poder judiciário e na pacificação judicial”, ou ainda “Educador Social e o Direito”. Todos os trabalhos encontrados tratam o Educador Social como aquele que atua em centros socioeducativos nos regimes de internação de adolescentes que cometeram atos infracionais, mas nunca se referindo ao Educador Social como profissional integrante de equipes de interprofissionais e ou multi/interdisciplinares do Poder Judiciário.

Ainda na investigação de livros que tratam da temática, consultamos nos sites citados e plataformas de trabalhos publicados a ocorrência dos descritores “Educação Social e o Direito”; “Educação Social e Sistema de conflitos”; “Educação Social e Educador Social como método alternativo no Sistema Judicial de solução de conflitos” e, ainda, “o Educador Social como interprofissional do Sistema Judicial”.

Além de tais descritores, utilizamos como critério de pesquisa a necessidade de o livro ou trabalho pesquisado abordar a temática da Educação Social; os Direitos fundamentais e o Sistema Judicial de solução de conflitos envolvendo, de alguma forma, o tema do Educador Social como integrante da equipe de interprofissionais e/ou multi/interdisciplinar no sistema de solução de conflitos do poder judiciário, e não nos centros socioeducacionais.

Encontramos publicações abordando a Educação Social no seu aspecto geral, sem relação com o Sistema Judicial de solução de conflitos.

Na busca por livros, trabalhos ou periódicos com os descritores “Educador Social e Conciliação”, “Mediação”, “facilitador” e/ou “métodos alternativos de solução de conflitos”, apenas encontramos os temas de forma dissociada, versando ora sobre os métodos alternativos que abrangem o Sistema de solução de conflitos relacionado ao Direito, ora a respeito do educador social restrito ao âmbito da educação, ou seja, não encontramos trabalhos que abordassem os dois temas de forma convergente.

Em uma busca mais recente, realizada no início do ano de 2020, com os descritores “social education and fundamental rights”; “social education and the judicial system of conflicts” e “social education and social education in judicial pacification” através da plataforma EBSCO – Information Services, não encontramos registro de nenhuma obra.

A partir desses resultados, entendemos ser relevante uma pesquisa na área, visto que ela pode iniciar no Brasil uma argumentação e um registro efetivo da presença do Educador Social na solução de conflitos judiciais envolvendo crianças e adolescentes para preservar seus direitos fundamentais.

Em sequência, definiu-se que a tese defendida neste trabalho consideraria a Educação Social como um Direito Fundamental de crianças e adolescentes em situação de conflitos judiciais intrafamiliares. E tal convicção instigou o questionamento: como defender, no Sistema Judicial atual, o direito à Educação Social de crianças e adolescentes que se encontram em conflitos judiciais intrafamiliares?

Desse questionamento resultou nosso objetivo geral: Sistematizar argumentos conceituais, legais e educativos para a defesa da Educação Social como um direito fundamental de crianças e adolescentes em situação de conflitos judiciais intrafamiliares.

Os objetivos específicos estabelecidos foram:

- a) Apresentar o contexto estrutural institucional do Poder Judiciário, assim como da equipe de interprofissionais que integram o Sistema Judicial e suas modalidades e técnicas apresentadas aos conflitos intrafamiliares como métodos alternativos na resolução dos conflitos;
- b) Analisar os resultados da Oficina de Parentalidade desenvolvida como experiência da educação social desta tese;
- c) Distinguir crianças e adolescentes como sujeitos de direitos;

d) Destacar a Educação Social enquanto direito à Educação.

A seguir, abordaremos a organização e metodologia da tese para demonstrar a busca de tais objetivos.

1.4 DA METODOLOGIA DA TESE

1.4.1 Fundamentos teórico-metodológicos

O olhar de partida para o fenômeno da pesquisa, que em suma é a percepção de que o tratamento de crianças e adolescentes deveria e poderia ser diferente e otimizado nos conflitos judiciais familiares, vem amparado pelos teóricos Paulo Freire (2005, 2019); Boaventura de Souza Santos (2010); Michel Foucault (1971; 2015); Violeta Núñez (2002; 2004); Müller (2016; 2017; 2020), Natali (2010; 2016), Souza (2016), Bauli (2020), Rodrigues (2010; 2016; 2017) entre outros autores do PCA e da sistematização de estudos, de suas teorias e metodologias se justificam no quadro a seguir:

Quadro 1 - Autores e conceitos de referência para a fundamentação teórica da tese

Autores de referência	PAULO FREIRE	BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS	MICHEL FOUCAULT	VIOLETA NÚÑEZ
Conceitos	Opressor/Oprimido; Denúncia/Anúncio; Ed. Libertadora; Retomada reflexiva; Ed. participativa e solidária; Diálogo; Autonomia; Sociedade justa e solidária.	Hegemonia/contra hegemonia; Epistemologias; Invisibilidades; Pensamento abissal; Conhecimento válido; R. Indolente, R. Metonímica e R. Proléptica; Soc. Ausências; Soc. Emergências; Ecol. Saberes; Tradução; Justiça Cognitiva e Social; Emancipação social.	Poder; Microlutas; Saber; Verdade.	Educação Social; Direitos; Transmitir; Mediar; Traduzir; Prática Social; Cultura; Política; Antidestino.
Obras de referência	Pedagogia do Oprimido; Pedagogia da	Epistemologias do Sul; Renovar a teoria	Microfísica do poder.	La educación en tiempos de incertidumbre:

	Autonomia; Pedagogia da Esperança; Educação e mudança; Educação e política.	crítica e reinventar a emancipação social; A crítica da Razão indolente – contra o desperdício da experiência; A gramática do tempo; Para uma revolução democrática da Justiça.		las apuestas de la pedagogía social; Educador Social no Brasil; Pedagogia Social e Educação Social – Vol.1 e 2; Educação Social e avaliação: indicadores para contextos educativos diversos; Formação profissional na Educação Social: subsídios a partir de experiências de educadores sociais latino- americanos.
--	---	---	--	---

Fonte: A autora (2020).

Como subsídio teórico para se trabalhar a educação no conflito intrafamiliar preconizamos as leituras de Paulo Freire (1987; 2005; 2007; 2011; 2019). Esse autor, ao elucidar a “pedagogia do oprimido” quanto à importância da denúncia (da educação bancária) e também do anúncio de uma educação libertadora, fala de uma pedagogia dominante contraposta ao regime de dominação de consciências.

A primeira análise de conceitos freireanos diz respeito a relação dialética (contradição) entre opressores *versus* oprimidos, e de como é necessário uma práxis que possa orientar ações que superem essas contradições. Para Freire (2019, p. 11), nas sociedades, que são governadas por interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade”, postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”.

Assim, falar de uma pedagogia do oprimido não é falar de uma pedagogia para ele, mas dele, sendo que os caminhos da libertação do estado de opressão compreendem uma ação social, não podendo, portanto, acontecer isoladamente. O homem é um ser social e, por isso, a consciência e transformação do meio devem acontecer em sociedade.

A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido a prática de dominação, ou seja, para Freire “a luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos” (1987, p. 16).

Utilizamos a pedagogia do oprimido porque a prática da liberdade deve acontecer para o “oprimido” e para o “opressor”, ou seja, no momento em que os oprimidos se libertarem, os opressores deixarão de existir - e assim ambos encontrariam a liberdade. Lembramos que a “verdade do opressor reside na consciência do oprimido” (FREIRE, 2019, p. 108).

Gadotti explica que “na concepção bancária, predominam relações narradoras, dissertadoras. A educação torna-se um ato de depositar (como nos bancos); o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios, aos que nada sabem” (GADOTTI, 2004, p. 69).

Esse modelo de educação também apresenta formas de controle e opressão e tem na concepção “bancária” a característica da sociedade opressora: ela deposita conhecimento aos educandos de forma que o mesmo fique limitado só ao conhecimento que lhe é imposto sem que haja diálogo e debate de opiniões e ideias.

Sob essa ótica entendemos que a prática de uma educação libertadora no âmbito dos conflitos judiciais intrafamiliares envolve uma educação voltada a todos os envolvidos, que ora se mostram opressores e ou oprimidos, pensando em uma prática libertadora. Trabalhamos a oportunidade dos envolvidos se redescobrirem através da retomada reflexiva do próprio conflito, manifestando e configurando novas possibilidades para o seu contexto e para o coletivo, ressaltando a consciência sobre si, assumindo sua autonomia.

A Pedagogia do Oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, apresenta dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente da libertação. Segundo Medeiros (2013, p. 129) essa Pedagogia Humanista caracteriza-se ainda “por um movimento de liberdade que surge a partir dos oprimidos, sendo a pedagogia realizada e concretizada com o

povo na luta pela sua humanidade. É uma pedagogia de homens e mulheres que lutam num processo permanente pela sua libertação, pelo que tem necessariamente de ser feito com o povo através da reflexão sobre a opressão e suas causas, que gera uma ação transformadora, denominada por práxis libertadora”.

A proposta de educação de Freire é reconhecida como ato político e cultural. A educação, a formação e até a alfabetização inicial precisam passar pela cultura, pelo reconhecimento do sujeito que faz sua leitura do mundo. E é por ser cultural que a educação é política; não no sentido partidário, mas porque decide a vida na pólis (cidade), pondo em pauta o modo como vivemos e o mundo que queremos.

Nesse sentido, entendemos que a educação como prática para a liberdade é construída através de uma educação participativa e democrática. No caso dos conflitos intrafamiliares, a prática consiste em identificar os tipos de conflitos familiares olhando para todos os envolvidos (pais, filhos e família em geral) e instrumentalizar esses sujeitos para uma emancipação humana.

Mesmo que operando dentro do Sistema Judicial, a ideia é que essa prática educativa não eduque para o litígio e/ou apenas para a pacificação, mas para a cidadania, para uma emancipação que seja efetiva na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Freire (2005, p. 15) acredita que,

(...) a educação faz sentido porque as mulheres e homens aprendem que através da aprendizagem podem fazerem-se e refazerem-se, porque mulheres e homens são capazes de assumirem a responsabilidade sobre si mesmos como seres capazes de se conhecerem.

A educação aplicada no conflito intrafamiliar traz subsídios às partes, reforçando sua autonomia. E trabalhar a sua autonomia é desenvolver a recomposição do conflito, a resolução do processo e a consciência crítica (repensar o que chamam de justiça).

Para nós, trabalhar a educação nos conflitos intrafamiliares envolve substanciar autonomia aos sujeitos, e isso passa por um processo de conscientização, ou seja, de construção dos saberes. Esse processo se vale de fundamentos de Boaventura de Souza Santos presentes na obra *Epistemologia do Sul* (2010).

Dos conceitos de Santos, a perspectiva metodológica que nos respalda é a que preza pelas ações e processos de transformação e justiça social, por isso partimos da teoria desse autor de Epistemologia do Sul (2010).

As Epistemologias do Sul (2010) surgem diante da visão de que o mundo é variado e diversificado em relação às culturas e saberes, mas que, no decorrer da história da modernidade, houve uma sobreposição de uma forma de conhecimento pautada no modelo epistemológico da ciência moderna, desconsiderando os outros saberes. Essa ação de sufocamento das demais epistemologias e suas culturas acarretou no que o autor chama de epistemicídio¹⁷. O autor faz uma denúncia em sua obra, pois afirma que há um sistema que se desenvolveu com a exclusão e o ocultamento de povos e culturas que ao longo da História foram dominados pelo capitalismo e pelo colonialismo.

Segundo Paiva (2011), a finalidade das Epistemologias do Sul, além de estabelecer um diálogo entre diferentes conhecimentos, é procurar ressaltar esses conhecimentos calados. Trata-se de superar esse modelo epistêmico moderno ocidental que se classifica como um pensamento abissal por dividir, através de linhas imaginárias, o mundo em duas esferas (Norte e Sul) e o polemizar, de modo que os elementos (saberes) que não se encaixam nesse parâmetro da linha tornam-se inexistentes.

A Epistemologia do Sul pode ser descrita como “um movimento que busca, de forma contra hegemônica, o reconhecimento de múltiplos saberes construídos na periferia¹⁸ do mundo, um movimento que se assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS, 1995, p. 508).

Toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Santos afirma que Epistemologia é toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como “conhecimento válido” (2010, p. 09). Assim, é por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. “Não há conhecimento válido sem prática social e atores sociais” (2010, p. 10) e, como o conflito

¹⁷ Para o autor, Epistemicídio é o extermínio dos conhecimentos locais.

¹⁸ Para o autor, cada tipo de projeção da realidade produz um centro e uma periferia, numa perspectiva que tende a ser tanto mais distorcida quanto mais periférica, ou seja, a periferia reage ao centro.

intrafamiliar é social, trabalhar ele envolve desenvolver conhecimento válido; seus partícipes são atores sociais.

Ao desenvolver a Educação Social nos conflitos intrafamiliares, considera-se que os conflitos ali identificados são conflitos distintos, pois são oriundos de diferentes tipos de relações sociais (ou seja, de diferentes tipos de relações familiares) que originam diferentes epistemologias. Isso porque as relações sociais, na visão do autor (2010, p. 10), são sempre “culturais (intraculturais e interculturais) e políticas (representam distribuições desiguais de poder)”. Assim, qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política.

Sedimenta-se para essa tese que:

[...] as Epistemologias do Sul são as falas de novos processos de produção, de valorização do conhecimento válido, científico, e de novas relações entre diferentes tipos de conhecimento, a partir das práticas das classes e grupos sociais que sofreram, de maneira sistemática, opressão e discriminação causadas pelo capitalismo, o colonialismo [...] (SANTOS, 2010b, p. 16).

Concordamos com esse discurso teórico, na proposição de uma Epistemologia do Sul que subsidie a Educação Social como direito fundamental de crianças e adolescentes em conflitos intrafamiliares, pois julgamos que é fundamental valorizar e reconhecer novos e diferentes conhecimentos em distintos espaços da sociedade. A Educação Social deve e pode promover esse diálogo entre o conflito, o direito e a emancipação humana dos sujeitos (pais e filhos) para uma solução; resolução e ou (re)composição dos conflitos.

Assim, a Epistemologia do Sul é caracterizada por Santos (2010b) como a possibilidade de se dar visibilidade à vasta diversidade de produção de conhecimento do “mundo do sul”, que está escondida ou promovida invisível (propositadamente), para que não se torne visível.

Para caracterizar essa crise das ciências sociais, o autor (2018) traz fundamentos centrados na razão indolente, utilizando-se das figuras de linguagem metonímia e prolepse: a) a razão metonímica que toma parte pelo todo (não se consegue pensar fora da totalidade) e hipertrofia uma totalidade abstrata - contrai o presente porque deixa de fora muita realidade, muitas experiências; e b) a razão proléptica, que engendra um pensamento linear no qual o futuro já está determinado nas ideias de progresso e produtividade nos parâmetros capitalistas. No ocidente

esta razão se caracteriza pela ideia de um futuro baseado no “progresso” a partir de um tempo linear (expansão do futuro). Não há a existência de diferentes possibilidades, não há relação efetiva entre experiência e expectativa. Amplia-se a expectativa e não se leva em conta as experiências.

Conclui-se que a “razão indolente” é a razão que se considera única, exclusiva e que não se exercita suficientemente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo. É a razão que só leva em consideração a realidade e a necessidade, se esquece da possibilidade, sendo que a realidade e a necessidade não precisam da possibilidade para dar conta do futuro.

Todos esses conceitos instigam um desafio “epistemológico” que consiste em combater o pensamento hegemônico desde suas formulações, centrando-se na “Sociologia das Ausências”, na “Sociologia das Emergências” e na “Ecologia dos Saberes” (SANTOS, 2010b).

Explicamos que a Sociologia das Ausências trata da superação das monoculturas do saber científico (não considera as práticas sociais), do tempo linear (inclui o conceito de modernização, desenvolvimento e globalização), da naturalização das diferenças (inclui a inferioridade), da escala dominante (desconsidera o particular e o local), centrada hoje no universalismo e na globalização, além da produtividade mercantil do trabalho e da natureza, ou seja, consiste na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção. Já a Sociologia das Emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis (SANTOS, 2010a).

O caminho proposto pelo autor (2018) baseia-se na ideia de uma contraposição às cinco monoculturas, cinco ecologias, cujo espaço e tempo situam-se nas sociedades colocadas à margem pelos centros hegemônicos colonizadores nas lutas, experiências e saberes das organizações populares: a ecologia dos saberes, que postula um diálogo do saber científico com o saber popular e laico; a ecologia das temporalidades, que considera diferentes e contraditórios tempos históricos; a ecologia dos reconhecimentos, que pressupõe a superação das hierarquias; a ecologia da “transescala”, que possibilita articular projetos locais, nacionais e globais; e, por fim, a ecologia das produtividades, centrada na valorização dos sistemas alternativos de produção da economia solidária, popular e autogestionária.

Numa palavra, “a ecologia de saberes funda-se na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante de criação e renovação” (SANTOS; 2010a, p. 33).

Essa troca de saberes é denominada por Santos (2007) de procedimento de *tradução*, um procedimento que compõe a possibilidade de aproximação do futuro e do presente. O autor denomina essa tradução também de “inteligibilidade”, que é a leitura e argumentação que possam ter os mesmos sentidos e significados em diferentes espaços.

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, tal como são reveladas pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências sem pôr em perigo a sua identidade e autonomia, sem, por outras palavras reduzi-las a entidades homogêneas (SANTOS, 2004, p. 118).

A tradução é uma ação possível em diferentes contextos, é intercultural. Trata da tradução de saberes em outros saberes. Traduz ações e sujeitos e determina as possibilidades e os limites dessa articulação. É o princípio fundamental que define a Epistemologia do Sul.

O trabalho de tradução cria as condições para emancipações sociais concretas, de grupos sociais concretos, num presente cuja injustiça é legitimada com base num maciço desperdício de experiência. O trabalho de tradução é assentado na sociologia das ausências e na sociologia das emergências, e permite revelar ou denunciar a dimensão desse desperdício. O tipo de transformação social que se pode construir exige que as constelações de sentidos criadas pelo trabalho de tradução se transformem em práticas transformadoras e novos manifestos (SANTOS, 2010b).

Santos (2010a) defende, em seu argumento, a valorização das experiências que são negadas e invisibilizadas pela ótica dominante de produção de conhecimento. Propõe combater as monoculturas provedoras de saberes limitados e reguladores.

Assim, o desafio de criar uma epistemologia do Sul, superadora da matriz colonizadora, implica avançar no plano da luta prática das transformações sociais.

Para o autor (2018), trata-se de praticar uma democracia de alta intensidade, que envolva um exercício concreto da provocação que faz do pensamento e da

práxis um duplo movimento de trabalhar os conceitos hegemônicos de forma contra hegemônica, buscando indícios de superação das relações sociais capitalistas nos movimentos e lutas sociais concretas construídas nas sociedades colonizadas e da periferia do capitalismo.

É com esses conceitos que se faz possível a Educação Social como direito de crianças e adolescentes nos conflitos intrafamiliares, tendo em vista que a família é considerada um sistema social essencial na transmissão de crenças, ideias, conceitos e significados sociais e influencia o comportamento e o desenvolvimento das crianças. As relações afetivas estabelecidas na família constituem um dos fatores determinantes para o desenvolvimento emocional da criança.

Aplicar uma educação ao conflito intrafamiliar é praticar a tradução para as famílias em conflito, articulando conhecimentos, direitos, práticas, ações e emancipando seus sujeitos, ou seja, “é preciso criar inteligibilidade recíproca no interior da pluralidade” (SANTOS, 2010b, p. 136).

Tais teorias vão ao encontro da proposta desse trabalho, que compromete-se com a práxis transformadora das relações sociais, uma vez que o autor trabalha com seu conceito de valorização das verdades locais, ou seja, construindo novas e plurais concepções de emancipação social.

O trabalho de identificação dos conflitos intrafamiliares (conflitos sociais) e reconhecimento de todos que se encontram envolvidos nele (atores sociais), nos faz exercer a práxis de modo a instituir a tradução como uma prática pedagógica em que a ação educativa se faz na tradução de saberes em outros saberes. Nesse caso, trata-se de entender o conflito; conhecer as leis; buscar os conhecimentos e conceitos que existem e transformá-los. Criar uma justiça cognitiva entre os saberes e também criar condições para uma justiça social a partir do exercício democrático.

Para que a transformação ocorra é preciso interferir na realidade, pois só assim é possível mudar as relações de poder. Os conflitos intrafamiliares nos mostram várias relações de poder, desde as relações de pai-filho; de marido-mulher; de companheiro-companheira até as relações em que o Estado participa desse conflito sendo representado pelo Juiz; promotor; advogado; serventuários e auxiliares ou demais interprofissionais. O teórico que fundamenta conhecimento e poder é Michel Foucault (1979; 2015), na obra *Microfísica do Poder*.

Para Foucault (2015, p. 226), o poder está em todas as relações:

[...] As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família.

Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo. Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder.

Para Foucault (2015), o poder não está localizado em uma instituição, e nem tampouco é algo que se cede por contratos jurídicos ou políticos, ou seja, o poder em Foucault reprime, mas também produz efeitos de saber e verdade.

Trata-se de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações (...) captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam (...) Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício (FOUCAULT, 1979, p.182).

Trabalhar o conhecimento nas relações de poder em um Sistema Judicial através da Educação Social é também reconhecer o poder como uma relação flutuante. Assim, para estabelecer o poder é preciso força, ao passo que para estabelecer o saber bastaria apreender ou ensinar. Esse encontro de um e de outro, poder e saber, é que transforma o sujeito. Ou seja, instrumentalizar os envolvidos nos conflitos judiciais com conhecimento, é dar-lhes poder, é defender os direitos e as garantias fundamentais de crianças e adolescentes, na medida em que seus interesses também são (re)conhecidos. Diante do saber, há “empoderamento” e iniciativas para se modificar tais relações.

Procuramos nos servir dessa concepção de poder para analisar mais diretamente as relações de poder exercidas nos conflitos intrafamiliares pelos seus sujeitos.

Quanto à teoria da Educação Social produzida e defendida no PCA, utilizamos as ideias de Violeta Núñez (2002; 2004); Müller (2016; 2017; 2020), Natali (2010; 2016), Souza (2016), Bauli (2020), Rodrigues (2010; 2016; 2017) e outros. Esses teóricos nos ajudam a fundamentar a posição de que a Educação Social é possível e necessária dentro do Sistema Judicial como direito fundamental de

crianças e adolescentes em conflitos intrafamiliares, sendo o educador social uma peça chave para que isso aconteça.

O Educador Social deve ser aquele profissional que acompanha os sujeitos dos conflitos (pais, filhos e demais familiares) com um olhar especial ao amparo dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, apostando nas suas emancipações por meio da educação. A educação ocorre a partir do ensino dos seus direitos, do conhecimento político da sociedade e do estímulo ao desenvolvimento de sonhos e esperança na transformação de suas vidas.

O papel da Educação Social é “estimular o sujeito no tempo presente, a fim de que possa se instrumentalizar para enfrentar os desafios da sua vida e modificar o seu contexto, a partir da leitura da sua realidade e do seu passado” (MÜLLER et al, 2010, p. 455).

A Educação Social situa o sujeito em seu pensar, discute o seu pensar e sua própria visão de mundo manifestada implicitamente nas suas sugestões e nas de seus companheiros (SOUZA, 2010). Reconhecemos os sujeitos da Educação e da Educação Social como agentes idealizadores e partícipes de várias realidades. Acreditamos em meios de (re)compor essas relações de fragmentos entre as famílias e as crianças e adolescentes que estão por trás dos conflitos intrafamiliares, uma vez que o adulto é inacabado. Nessa defesa, são latentes os conceitos trabalhados em Freire, assim como os conhecimentos e saberes do Boaventura de Souza Santos e as leituras de poder de Foucault. Esse corpo teórico foi essencial para entender como trabalhar os sujeitos nos conflitos intrafamiliares, transmitindo e mediando ações educativas desenvolvidas através da Educação Social.

1.4.2 Quanto ao tipo de pesquisa e procedimentos

Em um primeiro momento, o estudo englobou a pesquisa bibliográfica e documental. Adotamos como caminhos metodológicos a revisão de literatura e o levantamento teórico. Tais metodologias foram necessária para instituir qual método alternativo poderia ser implementado como Política Pública Judicial junto ao Centro Judicial de solução de conflitos e cidadania da comarca de Maringá para desenvolver a Educação Social nos conflitos judiciais intrafamiliares.

Os documentos analisados junto à 2ª Vara de Família, assim como relatórios e índices judiciais disponibilizados pelo CNJ¹⁹, demonstraram a necessidade e a possibilidade de se trabalhar, dentro do fórum de Maringá, uma política judicial diferente da conciliação e mediação, uma política voltada para os conflitos intrafamiliares que tivesse como sujeitos: pais, filhos e demais parentes.

A pesquisa bibliográfica compreendeu a leitura e o diálogo com teóricos que discursam sobre os temas: sistema judicial e métodos alternativos na solução de conflitos intrafamiliares; pais e filhos; e educação social.

Restou demonstrado que na comarca de Maringá, o Centro Judicial de solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSC) já tinha como políticas institucionais: a) a conciliação; b) a mediação; c) a justiça restaurativa; d) a constelação familiar. Mas ainda não havia sido implementada como política pública judicial a Oficina de Parentalidade²⁰.

Em um segundo momento, verificando a oportunidade da Oficina de Parentalidade ser uma política institucional, e sabendo que tal prática viabilizaria a educação social nos conflitos judiciais intrafamiliares, realizou-se uma pesquisa no âmbito legal para que se elaborasse um plano de ação com as articulações necessárias para a implantação da Oficina. Requereu-se, junto ao Tribunal de Justiça, que a Oficina de Parentalidade, uma das ações do Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos (NUPEMEC) do Tribunal de Justiça, fosse autorizada e se sedimentasse como método alternativo a ser aplicado no CEJUSC-Maringá. Com a proposta aprovada, realizou-se uma pesquisa de campo, de modo prático e experimental, com intervenção educativa direta nos sujeitos envolvidos em processos judiciais familiares.

A pesquisa de campo trouxe resultados quantitativos e qualitativos. Triviños (1987, p. 131) explica que, na pesquisa qualitativa, ao se realizar uma investigação “existe uma escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das

19 Para a aplicação do projeto foi necessário levar em consideração os dados publicados pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ referentes ao estoque processual e à taxa de congestionamento.

20 A Recomendação nº 50 de 8 de maio de 2014 propõe aos Tribunais de Justiça e Tribunais Regionais Federais que - Art. 1º Recomendar aos Tribunais de Justiça e Tribunais Regionais Federais, por meio de seus Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos, que: I - adotem oficinas de Parentalidade como política pública na resolução e prevenção de conflitos familiares nos termos dos vídeos e das apresentações disponibilizados no portal da Conciliação do CNJ (...). Tal política judicial já era praticada nas comarcas de Curitiba e Londrina.

informações”. E isso diferencia essa pesquisa de uma pesquisa quantitativa, que considera tudo como “quantificável”, sempre traduzindo opiniões e números em informações que serão classificadas e analisadas.

A pesquisa qualitativa (MINAYO, 1997) tem como universo o estudo das percepções, representações, experiências e relações de diversos grupos sociais a partir das interpretações que os sujeitos fazem do modo como vivem, sentem e pensam. Os estudos qualitativos são feitos com a contextualização histórica, cultural e social e não como fenômenos separados e reduzidos a si mesmos. Além disso, preocupam-se com questões particulares que não podem ser mensuradas. Portanto, um dos pressupostos qualitativos é o de que as generalizações não são possíveis. As conclusões e interpretações referem-se a um determinado contexto, não podendo ser assumidas como considerações universais.

Como aponta Gomes (1996), o foco do pesquisador no estudo qualitativo é “(...) a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar” (p. 79) e não a quantificação das ideias e pontos de vista dos sujeitos investigados. No entanto, o investigador deve observar e identificar o que se aproxima e o que se diferencia nos depoimentos de cada um.

Para que a fase de campo se iniciasse, as ações educativas a serem desenvolvidas na Oficina de Parentalidade deveriam ser guiadas por um profissional da Educação (uma exigência da coordenadora do CEJUSC-Maringá). Ao buscar na equipe de interprofissionais um Educador(a) verificou-se que a equipe não possuía esse educador(a) e, nessa situação, fui indicada como educadora social e judicial.

A Coordenação do CEJUSC-Maringá, assim como o próprio Tribunal de Justiça tiveram conhecimento prévio do projeto de intervenção a ser realizado através da Oficina de parentalidade, dos objetivos e da metodologia de investigação a ser utilizada, e concordaram com a realização da pesquisa conforme carta de apresentação do Projeto encaminhada ao programa de doutoramento (ANEXO B deste trabalho).

A fase de campo foi realizada no período que se estendeu de fevereiro a novembro de 2019. Entre os meses de fevereiro a julho a oficina aconteceu em dois encontros mensais de aproximadamente quatro horas. Entre agosto e novembro, os encontros foram semanais, com a mesma duração de quatro horas cada encontro. Nesse segundo período a Oficina foi realizada por um grupo deicineiras voluntárias.

A experiência da Oficina de Parentalidade de Maringá teve/tem parcerias em universidades. Participam do projeto alunos e professores de diversas áreas de atuação (direito, psicologia, serviço social e pedagogia).

Quanto aos números da Oficina, 454 pessoas em conflitos intrafamiliares foram convidadas a participar, sendo que 380 delas tinham processos em trâmite e 74 não (essas 74 pessoas compõem os atendimentos pré-processuais). Participaram da Oficina: genitoras, madrastas, tias e avós, bem como, genitores, padrastos, tios e avôs.

Na parte experiencial, a modalidade desenvolvida foi de pesquisa-ação. Segundo Michel Thiollent (1987, p. 85), “essa modalidade trata de um tipo de pesquisa participante em que o investigador, além de se integrar nas situações observadas, também desenvolve uma ação planejada, com intervenção direta e apta a promover mudanças dentro do contexto investigado”.

As experiências da pesquisa-ação levaram à organização do conteúdo da tese em três caminhos: 1) a sistematização de argumentos legais sobre o direito à Educação Social; 2) a sistematização de argumentos sobre a Educação Social; e 3) a sistematização de argumentos educativos-estruturais sobre a possibilidade da prática de Educação Social nos conflitos judiciais intrafamiliares como política pública judicial, enquanto método alternativo do Sistema de Solução de Conflitos e Cidadania.

Assim, esta tese parte da seção atual e segue na seção segunda com o enfoque na estrutura e modalidades do Sistema Judicial, apresentando a equipe de interprofissionais e os métodos alternativos de solução de conflitos como políticas públicas judiciais.

A terceira seção expõe a minha ação educativa enquanto educadora social e judicial, demonstrando como a Educação Social se fez presente no Sistema Judicial através da Oficina de Parentalidade da Comarca de Maringá-PR.

Na quarta seção trazemos uma análise teórica dos direitos e garantias das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direitos, tratando dos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A quinta seção elabora sobre a Educação e a Educação Social em um contexto legal e conceitual, e conclui com o papel do Educador Social e que ambas

são um direito e uma tutela garantidora de crianças e adolescentes em conflitos judiciais intrafamiliares.

Abordo ainda o fato de o atual formato do Poder Judiciário não ter o condão de resolver os conflitos preservando os direitos e garantias dos partícipes infanto-juvenis, o que denota a necessidade de ações educativas de um agente pacificador e social – o educador social –, profissional que deve integrar a equipe de interprofissionais e ou multi/interdisciplinar que atua na solução de tais conflitos e no resguardo dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes.

A conclusão deste trabalho conecta todos esses elementos para demonstrar que a Educação Social deve ser considerada um direito fundamental de crianças e adolescentes em conflitos judiciais intrafamiliares. Propõe-se na efetivação de tal direito, as legis ferendas necessárias para que a Educação Social integralize definitivamente a LDB. Além disso, ressalta-se a urgência de se regulamentar a profissão para que o Educador Social possa integralizar o Sistema Judicial e a equipe de interprofissionais.

2 DO PODER JUDICIÁRIO E DA POLÍTICA PÚBLICA JUDICIAL

*Era um fórum, com muitas salas,
Várias pessoas, algumas togadas,
O que se via era uma imensidão,
Mas nenhum profissional da educação,
Seu objeto, pacificar,
Mas necessário, é se educar,
Ninguém podia se instruir,
Porque educação social não tinha ali (...)*

(SIMÕES, 2019)

No presente capítulo aborda-se a estrutura atual do poder judiciário brasileiro e a estrutura específica da comarca de Maringá-PR. Apresentamos desde a sua composição, divisão e organização judiciária até seus componentes, tais como serventuários, operadores, colaboradores, juízes, promotores e equipe de interprofissionais. Abordamos ainda os métodos alternativos para a solução dos conflitos como política judicial do CEJUSC - Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania.

2.1 O PANORAMA DO PODER JUDICIÁRIO BRASILEIRO

O Poder Judiciário brasileiro está organizado em cinco segmentos de justiça: Justiça Estadual, Justiça do Trabalho, Justiça Federal, Justiça Eleitoral e Justiça Militar.

Cada estado brasileiro tem a atribuição de organizar a sua justiça, enquanto o Poder Judiciário do Distrito Federal é organizado e mantido pela União. Hoje, a Justiça Estadual está presente em todas as unidades da federação, reunindo a maior parte dos casos que chega ao Judiciário, encarregando-se das questões mais comuns e variadas, tanto na área cível quanto na criminal. A Justiça Estadual (que junto com a Justiça Federal integra a Justiça comum) é responsável por julgar matérias que não sejam da competência dos demais segmentos do Judiciário - Federal, do Trabalho, Eleitoral e Militar, ou seja, sua competência é residual.

Do ponto de vista administrativo, a Justiça Estadual é estruturada em duas instâncias ou graus de jurisdição:

- 1º grau: composto pelos Juízes de Direito, pelas varas, pelos fóruns, pelos tribunais do júri (onde são julgados crimes dolosos contra a vida), pelos juizados especiais e suas turmas recursais. O 1º grau cuida de processo originários.

- 2º grau: composto pelos Tribunais de Justiça (TJs). Neles os magistrados são desembargadores que têm entre as principais atribuições o julgamento de demandas de competência originária e de recursos interpostos contra decisões proferidas no primeiro grau.

Assim, existe a Justiça comum e os Tribunais Superiores que são os órgãos máximos de seus ramos de justiça, atuando tanto em causas de competência originária (ações dos próprios tribunais) quanto como revisores de decisões de 1º ou 2º graus. São eles: Superior Tribunal de Justiça (STJ), Superior Tribunal Militar (STM), Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e Tribunal Superior do Trabalho (TST). Os magistrados que compõem esses colegiados são denominados ministros.

Esta tese foca na análise da administração, estruturação e organização da Justiça Estadual do estado do Paraná, no exercício do poder judiciário da Comarca de Maringá (uma instância de 1º grau de jurisdição).

2.2 A ESTRUTURA DO PODER JUDICIÁRIO DA COMARCA DE MARINGÁ-PR

A administração da Justiça é exercida pelo Poder Judiciário²¹.

São órgãos do Poder Judiciário do Estado do Paraná: o Tribunal de Justiça; os Tribunais do Júri; os Juízes de Direito; os Juízes de Direito Substitutos de entrância final; os Juízes Substitutos; os Juizados Especiais e os Juízes de Paz.

O Poder Judiciário do Estado do Paraná, em relação à sua organização e divisão, conta ainda com a magistratura de primeiro grau de jurisdição que é constituída de: Juiz Substituto; Juiz de Direito de entrância inicial; Juiz de Direito de entrância intermediária; Juiz de Direito de entrância final, titular da vara, titular de turma recursal ou substituto em primeiro e segundo graus.

Compete ao Juiz de Direito, o exercício de toda a jurisdição²² e o Estado se divide em seções judiciárias, comarcas, foros regionais, municípios e distritos.

²¹ Art. 1º, § 7º - Código de Organização e Divisão Judiciárias do Estado do Paraná - LEI Nº 14.277 DE 30/12/2003.

O Estado exerce sua jurisdição em comarcas que são estabelecidas regionalmente segundo a importância do movimento forense, a densidade demográfica, a situação geográfica e a condição de sede de seção judiciária. São classificadas em comarca de entrância inicial, comarca de entrância intermediária e comarca de entrância final²³. A comarca de Maringá-PR é uma comarca de entrância final.

A estrutura da comarca de Maringá é composta pelo Fórum, o espaço físico (prédio) onde funciona um dos órgãos do Poder Judiciário e pela comarca, o território em que o Juiz de 1º grau exerce a sua jurisdição. Uma comarca pode conter um ou vários juízes.

A Vara (ou Juízo) é o local correspondente à lotação de um juiz, é onde ele e seus auxiliares (cartorários, gestores, colaboradores, conciliadores, auxiliares e técnicos, etc.) realizam suas atividades. Quando se fala em vara e ou juízo, menciona-se um órgão determinado e delineado por competências que são organizadas pelo Estado, a exemplo, "Juízo da Vara de Família", que quer dizer que naquele órgão as matérias de análise são as que compreendem processos de família, ressaltando que é possível neste juízo o Juiz jurisdicionar em outras matérias de sua competência.

Em Maringá, as varas e/ou juízos são assim constituídos:

Quadro 2 - Varas ou Juízos da Comarca de Maringá – PR

VARAS DA COMARCA DE MARINGÁ - PR
1ª Vara, e/ou Juízo Cível
2ª Vara, e ou Juízo Cível
3ª Vara, e ou Juízo Cível
4ª Vara, e ou Juízo Cível
5ª Vara, e ou Juízo Cível
6ª Vara, e ou Juízo Cível
7ª Vara, e ou Juízo Cível

²² O termo jurisdição vem do latim, que significa dizer o direito – *juris* – direito e *dição* – dizer. Trata-se do poder e prerrogativa de um órgão (que no Brasil é o Poder Judiciário), de aplicar o direito, utilizando a força do Estado para que suas decisões sejam eficazes. Como supracitado, no Brasil o Poder Judiciário, em regra, é detentor do monopólio desse poder, realizando a jurisdição como garantia do poder Estatal.

²³ A entrância está relacionada à quantidade de Varas que há em uma Comarca. Se uma Comarca possui uma Vara Única, é de primeira entrância. As Comarcas que possuem mais de uma Vara são as intermediárias, denominadas de segunda entrância. As Comarcas de terceira entrância (ou Comarcas de entrância especial e final) possuem mais de 4 Varas, levando em consideração os Juizados Especiais. Tais Comarcas representam um maior número de pessoas, ou seja, estão nas capitais das cidades maiores (CODJ, 2003).

1ª V. da Fazenda Pública
2ª V. da Fazenda Pública
1ª Vara, e ou Juízo da Família
2ª Vara, e ou Juízo da Família
Vara, e ou Juízo da Infância e Juventude
1ª Vara, e ou Juízo Criminal
2ª Vara, e ou Juízo Criminal
3ª Vara, e ou Juízo Criminal
4ª Vara, e ou Juízo Criminal
5ª Vara, e ou Juízo Criminal
Vara de Execução Penal – VEP
Vara de Execução Penal (Med. Alternativas) – VEPMA

Fonte: Elaborada pela Autora com base nos dados do Código de Organização e Divisão Judiciário (CODJ) (2003)

Para cada Vara existente há a atuação de um magistrado (juiz)²⁴ e de um promotor²⁵, cabendo no exercício de sua função a distribuição dos processos de análise também aos substitutos nomeados, podendo uma vara judicial ter mais de um Juiz e ou um promotor.

Como esta tese é elaborada a partir do exercício e atuação da autora em uma das Varas da Família da comarca de Maringá-PR (2ª Vara de Família), os conflitos intrafamiliares que envolvem pais, filhos e demais parentes são de competência do Juízo de Família. Assim, as varas da Família são responsáveis por processar e julgar litígios relacionados a temas como inventários, testamentos, separação judicial, divórcio e ruptura conjugal, anulação de casamento, investigação de

²⁴ O juiz desempenha um papel fundamental na sociedade, pois a sua função é resolver os conflitos particularmente insolúveis analisando e julgando os processos, e tomando decisões que impactam diretamente a vida das pessoas. O juiz pode ser estadual ou federal, dependendo do cargo que ocupa. O Juiz Federal é responsável por julgar as ações em que a União, suas autarquias e empresas públicas federais são, de alguma forma, interessadas. Julga também questões envolvendo Estados estrangeiros e nacionalidade. Na seara criminal, julga os crimes políticos e, de maneira geral, as infrações praticadas em detrimento de bens, serviços ou interesses da União ou de suas entidades autárquicas. O Juiz de Direito (que é também um Juiz Estadual), atua na Justiça comum estadual e é responsável por decidir conflitos de interesses entre pessoas físicas, empresas e o poder público. Todo magistrado tem um curso superior de Direito, e com a graduação, precisa provar três anos de experiência profissional na área jurídica para que possa prestar um concurso público para o exercício da função de juiz.

²⁵ O Promotor Público ou Promotor de Justiça, popularmente chamado somente de Promotor, é o principal representante do Ministério Público dentro dos tribunais de Direito e também o responsável pela acusação (promoção da justiça) nos julgamentos. O promotor deve ser formado em um Curso de Direito; passar na prova da OAB - Ordem dos Advogados do Brasil. Ter no mínimo três anos de experiência de atuação como advogado ou de prática jurídica geral. Quando o bacharel em direito tem estes atributos, pode então fazer o concurso público e tentar entrar no Ministério Público (órgão que coordena a ação dos promotores em todo o Brasil). Além do Promotor, o Ministério Público também conta com os Procuradores. Dentro do direito, os procuradores fazem o mesmo trabalho que os promotores, só que em instâncias superiores.

paternidade, ação de alimentos, guarda e tutela, convivência de pais e filhos, deveres e obrigações parentais e sócioafetivas, entre outros.

2.3 DA EQUIPE INTERDISCIPLINAR

Integra ainda o Sistema Judiciário, no exercício de sua jurisdição, as equipes de interprofissionais, que tratam dos conflitos intrafamiliares ou casos de violências que envolvem crianças e adolescentes.

As equipes interprofissionais, compostas por profissionais das áreas de Serviço Social, Psicologia e Pedagogia, ficam à disposição das Unidades Judiciárias de Infância e Juventude. Essas equipes atuam como *peritos judiciais* e tem como objetivo primordial prestar conhecimentos técnicos especializados para subsidiar decisões judiciais e outras ações pertinentes, respeitando-se:

I – a prioridade absoluta na tramitação de processos e procedimentos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como na execução dos atos e diligências judiciais a eles referentes;

II – a prioridade no atendimento de casos que envolvam interesses de crianças e adolescentes, mesmo que não sejam da competência da Vara da Infância e da Juventude (inciso I).

§1º Processos de outras naturezas encaminhados às equipes técnicas somente serão atendidos se esgotados os processos em carga que atendam às condições dos incisos I e II.

§2º As Comarcas poderão estabelecer Núcleos de Apoio Especializados à Criança e ao Adolescente, que constituirão Unidades autônomas, conforme regulamentação específica (CÓDIGO DE NORMAS, 2018, p. 110).

Os Núcleos de Apoio Especializados à Criança e ao Adolescente (NAEs) são formados por psicólogos, assistentes sociais e pedagogos, e suas competências são:

Art. 525. Compete às equipes interprofissionais o desenvolvimento de atividades de apoio técnico especializado para: I – subsidiar decisões judiciais por meio de relatórios, informações, pareceres e laudos relativos às respectivas áreas de competência, resguardada a livre manifestação do ponto de vista técnico e a autonomia quanto à escolha dos procedimentos necessários à intervenção profissional; II – estabelecer parceria com a rede de proteção e de atendimento para a realização de estudos e acompanhamento dos casos atendidos; III – integrar as audiências concentradas e estabelecer comunicação direta e imediata com os demais agentes da rede de proteção; IV – realizar o atendimento ao público, prestando os esclarecimentos solicitados pelas partes; V – proceder à avaliação prévia das condições da criança ou do adolescente para ser submetido ao procedimento de depoimento especial, podendo figurar como interlocutores no rito especial de depoimento; VI – realizar o curso de

preparação para adoção, requisito indispensável para a habilitação dos candidatos da Comarca; VII – desenvolver, prioritariamente, projetos de interesse da área da Infância e da Juventude, afetos à sua formação profissional, sem prejuízo do atendimento processual (CÓDIGO DE NORMAS, 2018, p. 111-112).

A atuação dessas equipes de interprofissionais assim como seus atendimentos devem ser realizados em salas próprias. na comarca de Maringá as salas de atendimento do NAE ficam dentro do fórum. Ainda existe o atendimento fora do juízo (externamente), quando os interprofissionais se dirigem até as vítimas e/ou partícipes conforme a necessidade apresentada no conflito - tais assistidos podem estar abrigados, acolhidos, em regime de cumprimento de pena e/ou não podem se deslocar até o fórum nas salas de atendimento via juízo.

Na comarca de Maringá essas equipes contam atualmente²⁶ com um grupo composto por cinco psicólogas, quatro assistentes sociais e dois comissários (técnicos) que realizam estudos de sindicância quando requeridos para processos de todas as varas.

Muitas vezes o juiz não é o principal representante do sistema de solução de conflitos judiciais, uma vez que ele não é um psicólogo, um assistente social e/ou um pedagogo. Levando-se em conta os múltiplos fatores envolvidos nas situações de riscos de crianças e adolescentes, o juiz necessita de uma equipe de outros profissionais para fundamentar suas decisões judiciais e aplicar a lei da melhor forma possível.

²⁶ Portaria de composição da equipe multidisciplinar de interprofissionais nº 512/2016, publicada em 11/10/2016 no Diário da Justiça do TJPR - <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/documentos/393540010/portaria-n-512-2016-11-10-2016-do-tjpr> Acesso em 23.Jan.19.

Com isso, quando a equipe de interprofissionais desenvolve seus conceitos²⁷ em suas respectivas competências e habilidades, o Juiz, na tentativa de resolução do conflito intrafamiliar, depara-se com as seguintes possibilidades de acompanhamento: o “Estudo Social”; a “Avaliação Psicológica”; a “Avaliação Psicossocial” e a “Avaliação Pedagógica”, diferentes avaliações que podem ser solicitadas aos diferentes profissionais dessa equipe (CN, 2018, p. 112).

A estrutura orgânica, mental, emocional e social da criança e do adolescente em conflitos intrafamiliares requer a atuação de uma equipe não apenas interprofissional, mas transdisciplinar. Nessa configuração, um Educador Social fica responsável por integrar referida equipe e/ou sistema de solução de conflitos, intervindo quando necessário para garantir um acompanhamento que supere os conceitos abordados pela equipe que integra atualmente os NAEs.

Ter uma equipe transdisciplinar, formada por psicólogos, assistentes sociais, pedagogos e ainda educadores sociais constitui uma possibilidade concreta de fazer dialogar essas diferentes áreas entre si para se trabalhar no conflito familiar. Elas não atuam, portanto, de forma interdisciplinar, mas promovem o que se chama de trabalho transdisciplinar.

A multidisciplinaridade ocorre quando “há mais de uma área de conhecimento em um determinado projeto ou propósito, mas cada uma dessas disciplinas mantém seus métodos e teorias em perspectiva”. Serve para resolver problemas imediatos e não possui foco na articulação e nos ganhos colaborativos (NOGUEIRA, 2001, p. 189). Já a interdisciplinaridade se une em um projeto comum, com um planejamento de mais de uma área do conhecimento e/ou disciplinas. Durante o

²⁷ O Código de Normas institui como atuação das equipes de interprofissionais os seguintes conceitos, conforme Art. 526 - Para fins de atuação das equipes interprofissionais, serão considerados os seguintes conceitos: I – Estudo Social: processo metodológico de competência privativa do Assistente Social, que busca apreender a realidade social em que o sujeito e a família estão inseridos. Seu resultado é a produção de um laudo ou relatório social, que conterà dados de condição socioeconômica, território, composição familiar e inserção sócio comunitária; II – Avaliação Psicológica: avaliação dos aspectos subjetivos, emocionais, comportamentais, afetivos e psíquicos das pessoas envolvidas no processo, considerando-se as determinações sócio históricas, culturais e relacionais, em determinado momento. De competência privativa do psicólogo, seu produto é o relatório ou laudo psicológico; III – Avaliação Psicossocial: estudo social e avaliação psicológica realizados em formato de trabalho multidisciplinar, com pareceres autônomos, conforme orientação dos órgãos de classe; IV – Avaliação Pedagógica: levantamento de aspectos relacionados à aprendizagem, desenvolvimento e vida escolar, que resulta em relatório pedagógico de competência do profissional de Pedagogia; V – Estudo Técnico: termo genérico para a solicitação, pela autoridade judiciária, de análise técnica especializada do caso, que pode ser estudo social ou avaliação psicológica, a critério da análise preliminar da equipe, que levará em conta o conteúdo da demanda em conjunto com a disponibilidade de profissionais.

processo, essas áreas trocam conhecimentos e enriquecem ainda mais as possibilidades. Como resultado, há um novo saber, menos fragmentado e mais dinâmico.

E na chamada transdisciplinariedade, defendida por muitos filósofos e pensadores, como Edgar Morin (1991) e Jean Piaget (1976, p. 84), não há mais disciplinas segmentadas, mas um propósito na relação complexa dos diversos saberes, sendo que nenhum é mais importante que o outro – considera-se o conjunto de conhecimentos e disciplinas. “É um processo dialógico em que as relações disciplinares permitem uma visão do ser em formação e, conseqüentemente, podem propor intervenções mais adequadas”.

Para Piaget (apud Japiassu, 1976, p. 75) o termo transdisciplinariedade é introduzido da seguinte forma:

Enfim, à etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar que se suceda a uma etapa superior, que não se contentaria em atingir interações ou reciprocidade entre pesquisas especializadas, mas que situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estabelecidas entre as disciplinas.

Da forma como são integradas atualmente no sistema de conflitos, as equipes são reconhecidas como equipes de interprofissionais que praticam a interdisciplinaridade do atendimento. Cada técnico e/ou profissional, sob o ângulo de sua ciência e disciplina, analisa e fornece os subsídios indispensáveis para a compreensão de uma situação, sob sua ótica, mas não em uma relação conjunta, como poderia ser tratado o conflito com a presença do Educador Social.

Essa estrutura interdisciplinar não é suficiente pra dar conta dos conflitos, se faz necessário todo um trabalho em conjunto para que haja a recomposição do conflito intrafamiliar, que deve desenvolver atendimento aos envolvidos, à família e também ao conflito.

Porém, no cotidiano de um conflito e ainda daqueles que sofrem as intervenções processuais, mais do que uma equipe composta de Psicólogo, Assistente Social e Pedagogo, faz-se necessária a presença do Educador/a Social sob uma perspectiva protetiva, de defesa e promoção humana.

Logo, trabalhar um judiciário na sua organização e estrutura para viabilizar o desenvolvimento das pessoas em conflitos intrafamiliares, é pensar a

transdisciplinariedade como possibilidade e o Educador Social como integrante do Sistema Judicial.

2.4 DO CENTRO JUDICIÁRIO DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS E CIDADANIA (CEJUSC) E AS MODALIDADES DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS

O fenômeno da explosão de litigiosidade vivenciada no Brasil, demonstra-se tardiamente, resultado ainda de um percurso lento de consolidação das instituições democráticas na esfera judicial ao longo das décadas de 1980 e 1990. O Judiciário brasileiro ganhou crescente destaque ao mesmo tempo em que se tornaram mais evidentes suas fragilidades e vícios.

A criação do Conselho Nacional de Justiça²⁸, em 2005, foi primordial para exercer um controle externo ao Judiciário brasileiro. O que se verifica com a criação do CNJ é uma aceleração na discussão e intervenção sobre a dinâmica judicial, com especial ênfase para a mudança na percepção sobre as instituições relacionadas à atividade jurisdicional como integrantes de um “sistema de Justiça”²⁹ (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2020).

Em 29 de novembro de 2010, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) publicou a Resolução nº 125 que dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses. Antes mesmo que o Brasil contasse com uma lei federal regulamentando a atividade de mediação e que se conseguisse produzir uma inserção mais consistente e profunda dos métodos alternativos de solução de conflitos na sistemática processual brasileira, o Conselho realizou um importante passo na reconstrução das práticas judiciais e na institucionalização adequada de um grande conjunto de iniciativas realizadas em todo o território nacional.

Por vários anos, em meio a debates e propostas de adaptação de experiências estrangeiras, diversas ações ocorreram no Brasil com o intuito de implementar técnicas como a da mediação e da conciliação, entre outras, dentro e

²⁸ O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) foi introduzido na Constituição Federal de 1988 por meio de uma Emenda Constitucional de 2004, trazendo diversas Reformas ao Poder Judiciário. Foi implementado para exercer o controle externo do Poder Judiciário, nos termos do Art. 103 da Constituição Federal: “Compete ao Conselho [...]: I – zelar pela autonomia do Poder Judiciário e pelo cumprimento do Estatuto da Magistratura, podendo expedir atos regulamentares, no âmbito de sua competência, ou recomendar providências” (BRASIL, 2013).

²⁹ <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/conselho-nacional-de-justica-cnj>
Acesso em 07 Mar 2020.

fora do ambiente judicial, de maneira a valorizar o diálogo e encontrar caminhos consensuais para um modelo de resolução de litígios já arcaico e saturado.

Para as instituições judiciais brasileiras, o exercício da análise dos índices judiciais acurada como instrumento de intervenção e planejamento representa algo extremamente novo. Ao mesmo tempo, debatemo-nos com a dificuldade em romper com traços da cultura jurídica nacional, que atribui ao ato de julgar e sentenciar o momento culminante do processo judicial e da luta pela proteção de direitos. Na busca pela descoberta dos caminhos necessários à transformação do sistema de justiça nacional, buscou-se conhecimento sobre outras realidades políticas e práticas jurídicas bem sucedidas, nas quais o conflito recebe abordagem diferenciada e compatível com a natureza das partes e dos pleitos.

Assim, no sistema judicial houve a adoção de uma política pública no modelo americano conhecido e chamado como sistema multiportas³⁰, que nada mais é do que a adoção de uma política pública de tratamento do conflito transformando o paradigma de litígio vigente, restaurando o diálogo e o entendimento dos envolvidos.

Essa política, além de restabelecer o consenso e a comunicação, adota mecanismos para tratar adequadamente o conflito, como mediação, conciliação, arbitragem, justiça restaurativa, constelações, Oficina de Pais e Filhos³¹, dentre outros, que seguem o modelo americano denominado multiportas. Os mecanismos desse modelo integram uma política pública no Sistema Judicial que possibilita uma resolução célere e eficaz dos conflitos, enfrentando o exaurimento jurisdicional.

Nessa toada, apresenta-se a seguir cada uma dessas técnicas, inclusive a técnica da “Oficina de Parentalidade – Pais e Filhos”, na qual nossa experiência com educação social foi aplicada na comarca de Maringá.

2.4.1 Da Conciliação

A conciliação é um método utilizado em conflitos mais simples ou restritos, nos quais o terceiro facilitador (o conciliador) pode adotar uma posição mais ativa, sem tanta neutralidade com relação ao conflito, porém imparcial. É um processo consensual breve, que busca uma efetiva harmonização social e a restauração,

³⁰ O modelo pode ser denominado “multiportas” ou “múltiplas portas”, adotamos o primeiro nesta tese.

³¹ Na comarca de Maringá-PR a Oficina de Pais e Filhos recebeu o nome de Oficina de Parentalidade.

dentro dos limites possíveis das partes. A conciliação é “endoprocesual, pois se dá somente no seio do próprio processo” (RUIZ, 2003, p. 364).

A tarefa de um terceiro, do conciliador, é aproximar as partes e orientá-las no estabelecimento de um acordo. O conciliador pode ser o próprio juiz ou outra pessoa que atua, de forma voluntária e após treinamento específico, como um terceiro, conduzindo o procedimento, propiciando o diálogo produtivo entre as partes, criando um contexto propício à conciliação, à confrontação de seus pontos de vista, à investigação superficial do conflito (que não ultrapassa o nível das posições), à aproximação de interesses e à harmonização dos relacionamentos.

Pode-se dizer que na conciliação “as partes conferem ao conciliador algum poder, e esse, ao conhecer os factos, vai sugerir ou recomendar um acordo em determinando sentido, embora caiba às partes aceitarem ou não as sugestões” (LAGO, 2013, p. 90).

2.4.2 Da Mediação

A mediação é uma forma de solução de conflitos na qual uma terceira pessoa, neutra e imparcial, facilita o diálogo entre as partes para que elas construam, com autonomia e solidariedade, a melhor solução para o conflito. Em regra, é utilizada em conflitos multidimensionais ou complexos.

A mediação é um procedimento estruturado, não tem um prazo definido e pode terminar ou não em acordo, pois as partes têm autonomia para buscar soluções que compatibilizem seus interesses e necessidades.

Tanto a conciliação quanto a mediação são conduzidas por princípios como informalidade, simplicidade, economia processual, celeridade, oralidade e flexibilidade processual.

Os mediadores e conciliadores atuam de acordo com princípios fundamentais, estabelecidos na Resolução nº 125/2010³²: confidencialidade, decisão informada, competência, imparcialidade, independência e autonomia, respeito à ordem pública e às leis vigentes, empoderamento e validação.

Na legislação processual a conciliação e a mediação são vistas como meios distintos de solução de conflitos e essa diferenciação decorre da evolução histórica

³² Resolução Nº 125 de 29/11/2010 - Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências.

de tais institutos, bem como da própria legislação que trata de referida diferenciação, o artigo 165 do Código de Processo Civil (BRASIL, 2015).

Segundo a interpretação normativa, na conciliação³³ o terceiro facilitador da conversa interfere de forma mais direta no litígio e pode chegar a sugerir opções e alternativas para a solução do conflito (Art. 165, § 2º do CPC – Código de Processo Civil). Já na mediação³⁴, o mediador facilita o diálogo entre as pessoas para que elas mesmas proponham soluções (Art. 165, § 3º do CPC).

O objetivo maior da mediação é “o reatamento entre as pessoas que estavam em conflito” (MEDINA, 2004, p. 59), pois, apesar da figura de um terceiro facilitador (o mediador), as próprias partes constroem a solução de seu conflito.

A mediação incentiva a compreensão mútua, auxiliando os indivíduos a encontrar nas diferenças os interesses em comum. Ela muda a concepção do conflito, que deixa de ser entendido como algo prejudicial à sociedade, para receber uma conotação positiva que é natural, própria das relações humanas e necessária ao aprimoramento e transformação das atitudes dos indivíduos em prol de uma convivência pacífica e solidária.

2.4.3 Da Arbitragem

A Arbitragem, antes de tudo, se caracteriza pela explícita manifestação da vontade das partes, através da convenção de arbitragem, de encontrar uma solução para o conflito estabelecido. As partes nomearão aquele que irá auxiliá-los nessa equação – o Árbitro – pessoa de confiança, dotada de profundo conhecimento sobre o tema conflitado e que irá respeitar a vontade de ambas, porém buscando, por intermédio de um espírito conciliador, o seu entendimento.

Entretanto, não havendo a conciliação o Árbitro terá, por força de lei, a permissão e a capacidade de decidir sobre o conflito, obrigando às partes envolvidas

³³ Art. 165. Os tribunais criarão centros judiciários de solução consensual de conflitos, responsáveis pela realização de sessões e audiências de conciliação e mediação e pelo desenvolvimento de programas destinados a auxiliar, orientar e estimular a autocomposição. [...]§ 2º O conciliador, que atuará preferencialmente nos casos em que não houver vínculo anterior entre as partes, poderá sugerir soluções para o litígio, sendo vedada a utilização de qualquer tipo de constrangimento ou intimidação para que as partes conciliem.

³⁴ § 3º O mediador, que atuará preferencialmente nos casos em que houver vínculo anterior entre as partes, auxiliará aos interessados a compreender as questões e os interesses em conflito, de modo que eles possam, pelo restabelecimento da comunicação, identificar, por si próprios, soluções consensuais que gerem benefícios mútuos.

o seu cumprimento sob pena de execução daquela Sentença Arbitral, visto que faz coisa julgada sem possibilidade de recurso.

Nas palavras de Carlos Alberto Carmona (2012, p. 51), a arbitragem é um “meio alternativo de solução de controvérsias através da intervenção de uma ou mais pessoas que recebem seus poderes de uma convenção privada, decidindo com base nela, sem intervenção estatal, sendo a decisão destinada a assumir a mesma eficácia da sentença judicial”.

Em outras palavras, podemos definir que a arbitragem é um sistema opcional, paralelo ao Poder Judiciário, de solução de conflitos, que pode ser pactuada por pessoas capazes, físicas ou jurídicas. Trata-se, portanto, de um mecanismo privado e extrajudicial de solução de litígios que, se for optado, deverá ter sua decisão cumprida pelas partes, como se judicial fosse.

2.4.4 Da Justiça Restaurativa

Após recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) para que a temática da Justiça Restaurativa fosse incorporada à legislação dos países (2016), o Conselho Nacional de Justiça elaborou a Resolução 225 de 31 de maio de 2016, estabelecendo um documento normativo que serve de orientação para aqueles que desejam aplicar a Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário³⁵.

Na Justiça Restaurativa (diferentemente da Justiça Tradicional que versa preponderantemente sobre os culpados), a questão central envolve aquele que foi prejudicado pela conduta, valorizando a autonomia das pessoas e o diálogo entre elas. A proposta restaurativa é de inclusão e responsabilidade social. Promove-se o conceito de responsabilidade ativa ao se fortalecer as pessoas e as comunidades para assumir o papel de pacificar seus próprios conflitos.

O objetivo da Justiça Restaurativa é possibilitar que cada um, por meio das suas próprias ferramentas internas, possa ser capaz de resolver suas questões e os conflitos gerados por meio da sua conduta ou de outrem. Segundo Kay Pranis e Carolyn Boyes, “nós acreditamos que cada um tem um eu que é bom, sábio,

³⁵ Resolução Nº 225 de 31/05/2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências – <http://www.cnj.jus.br/atos-normativos?documento=2289>. Acesso em: 21 de agosto de 2019.

poderoso e sempre presente. [...] nós nos referimos a isto como “o eu verdadeiro” que está em cada um (2011, p. 22).

A prática restaurativa propõe o diálogo para que se consiga transformar uma experiência de violência numa experiência de vida, da qual sejam extraídos ensinamentos que permitam a reparação do dano produzido através da consciência, da repercussão e da transcendência dos atos.

A Justiça Restaurativa está centrada em um campo teórico de busca de uma nova prática penal. “É compreendida como um novo paradigma no direito penal de garantias (CARIO, 2007, p. 114), diminuindo sua seletividade ante o infrator, também merecedor de atenção por parte da Justiça Restaurativa”.

Ela se distingue profundamente do modelo atual de justiça criminal, primordialmente porque “na filosofia restaurativa o crime é uma atitude contra as pessoas e contra as relações” (CARIO, 2007, p. 114). A vítima sai de uma posição de quase completo esquecimento para um papel destacável na resolução de conflitos jurídico-penais, já que para a Justiça Restaurativa, antes que penal, o conflito é social e, fundamentalmente, intersubjetivo. Portanto, a vítima, vista como imediatamente afetada pela conduta transgressora do “infrator” à lei penal, tem o direito de participar com voz e escuta desse processo dialogado que se constitui através do chamado “encontro restaurativo” entre vítima-infrator-comunidade, materializado em suas ferramentas restaurativas (SANTOS, 2016).

A partir do conceito adotado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), a Justiça Restaurativa tem por finalidade a solução de conflitos e violência que se orienta pela criatividade e sensibilidade, que parte da escuta dos ofensores e das vítimas. Com a escuta, é dado um novo direcionamento à maneira de compreender, viver e aplicar o direito penal.

2.4.5 Da Constelação

A constelação, que também é apresentada pelo sistema “multiportas” como uma técnica psicoterapêutica criada pelo alemão Bert Hellinger, é utilizada pelo Poder Judiciário de pelo menos 16 estados brasileiros, sendo que os conflitos levados para uma sessão de constelação, em geral, versam sobre questões de origem familiar, como violência doméstica, endividamento, guarda de filhos, divórcios litigiosos, inventário, adoção e abandono.

Alguns juízes têm se capacitado para aplicá-la e isso permite que a Justiça ofereça outras soluções ao litígio que não somente a sentença. Mais do que isso, essa técnica permite que o conflito seja devolvido aos seus donos, para que eles próprios possam entendê-lo e buscar a pacificação.

Trata-se de uma prática vivencial (2016)³⁶ que envolve energia quântica, em que a conectividade do campo abarca todos os constelados, havendo um trabalho da animosidade dos envolvidos através da Lei do Pertencimento; da Lei da Precedência e da Lei do Equilíbrio entre o “dar e o receber”.

A intenção da utilização da técnica no Judiciário é esclarecer para as partes o que há por trás do conflito que gerou o processo judicial.

2.4.6 Da Oficina de Pais e Filhos

A Oficina de Pais e Filhos instituída em alguns tribunais brasileiros e/ou Varas de Família se apoia na necessidade de desenvolver mecanismos de fortalecimento das famílias que enfrentam conflitos jurídicos relacionados à ruptura do vínculo conjugal (divórcio, dissolução da união estável, guarda, regulamentação de visitas, etc), de modo que possam criar uma relação parental efetiva e saudável com os filhos.

Para entender essa política pública judicial, fundada na experiência de outros países, relata-se que os anos 1960 foram marcados por lutas em favor dos direitos civis, sociais, políticos e econômicos, em que a conciliação de conflitos ganhou importância nos EUA e deu origem ao que atualmente se denomina políticas de pacificação, onde o afeto surge como novo valor jurídico (AZEVEDO, 2009).

Ao idealizar o afeto como valor fundante das relações sociais, em 20 de novembro de 1997 as Nações Unidas proclamaram o ano 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz, marcando o início de uma mobilização mundial de “norteadores” da cultura de paz em ações concretas.

Em 10 de novembro de 1998, por meio de nova resolução, as Nações Unidas proclamam a década 2001-2010 como a Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo, a fim de

³⁶ Fala do Dr. Juiz de Direito, Sam Storch em um curso de capacitação e formação em Constelação Familiar e Sistêmica realizado na Comarca de Maringá em 2016.

reforçar o movimento global já formado e apontar a UNESCO³⁷ como agência líder para a Década, responsável por coordenar as atividades do sistema ONU e de outras organizações.

A cultura de paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. Trata-se de uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, uma cultura que respeita todos os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os; que engloba novas ameaças não militares para a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental.

Introduzir a cultura da paz como proposta metodológica no sistema judicial de conflitos é permitir que toda pessoa ou organização contribua para esse processo de transformação de uma cultura de violência para uma cultura de paz, em termos de comportamento individual e de estrutura e funcionamento institucionais, conforme Resolução 53/243 de 6 de outubro de 1999, através da Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz da Organização das Nações Unidas (ONU) divulgada no Curso de Formação de Lideranças em Cultura de Paz (2004).

Considerando que os conflitos intrafamiliares são conflitos peculiares, que geralmente envolvem crianças e adolescentes, e uma gama de sentimentos e emoções dos sujeitos envolvidos no conflito, trabalhar a cultura de paz na Oficina de Pais e filhos não seria a metodologia mais adequada na transformação do conflito.

O capítulo a seguir expõe a experiência da Oficina de Pais e Filhos, o desenvolvimento da nossa práxis, assim como a análise da Educação Social aplicada aos pais, filhos e demais familiares na tutela dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes.

³⁷ Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

3 DA OFICINA DE PARENTALIDADE E DA EDUCAÇÃO SOCIAL: A PRÁXIS

*Não é uma usina e nem uma fábrica,
Pois não se fabrica nada.
O que se tem ali é cultura, política e cidadania,
Sim, a Educação social tem a sua magia,
Um lugar de muita prática,
Para que a transformação seja mágica (...).*

SIMÕES, 2019

A experiência de trabalho com famílias que procuram o Judiciário em busca de solução para seus conflitos e o desejo de contribuir efetivamente para profundas transformações em nossa sociedade nos levaram a pensar em um instrumento que fosse capaz de colaborar para a solução dos conflitos familiares.

Ao se pensar em um destino, diante das modalidades de políticas públicas judiciais, a Oficina de Pais e Filhos parecia ser, a política institucional mais adequada à experiência da práxis com a Educação Social.

A Oficina, desenvolvida na comarca de Maringá-PR levou em conta os conceitos da Educação Social, oferecendo uma oportunidade para que as pessoas buscassem a solução de seus confrontos, encontrassem apoio, se transformassem em protagonistas da recomposição de seus conflitos e se responsabilizassem pela sua vida e pela vida de seus filhos.

A proposta de se realizar a Oficina de Pais e Filhos, tendo a Educação Social como trabalho educativo, apoiou-se na necessidade de oferecer atendimento aos pais e demais extensos (famílias em geral) em um ambiente de reflexão e reorganização familiar.

Inicialmente, ao viabilizar a Oficina de Pais e Filhos, que iniciou seus trabalhos no ano de 2019, o intuito era fazer também a chamada Oficina de Filhos (oficina que se destinaria a atender crianças e adolescentes em conflitos judiciais intrafamiliares e em conflitos com a lei). Infelizmente, o local para a aplicabilidade da Oficina de Filhos teria de ser apropriado, com salas para escutas qualificadas³⁸ e projetos de intervenção lúdica, e a equipe que integraria a oficina deveria ser composta por vários profissionais - tais como psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, educadores, entre outros -, para que a acolhida à criança e ao

³⁸ As escutas qualificadas são parte da política de atendimento à criança e ao adolescente, e deve ser feita em um ambiente próprio para os infantes.

adolescente fosse realizada diante de seus sentimentos e expectativas. Quando implementamos a Oficina de Pais esse projeto era inviável pela falta de estrutura e de profissionais.

Das modalidades propostas como método alternativo para a solução de conflitos, a Oficina de Parentalidade não interfere nos processos em andamento no sistema judicial, uma vez que pode ser utilizada antes do processo, durante o processo e até mesmo após o fim do processo.

Trata-se sim, e isso deve ser enfatizado, de um programa educacional e preventivo que propõe um novo modo de se tratar o litígio, um modo que não considera a sentença de um juiz como alternativa única à solução de conflitos. Sua principal finalidade, portanto, é educar para o conflito, instrumentalizando os sujeitos envolvidos e tornando-os cientes das implicações de um litígio, dos direitos de seus filhos ou de qualquer outra informação necessária para lhes garantir autonomia nesse processo. De posse dessas informações os sujeitos podem ser transformados e transformar suas relações interpessoais e coletivas, sempre pensando nas crianças e adolescentes envolvidos. A oficina trabalha, portanto, para potencializar essas famílias na promoção e tutela dos direitos fundamentais de seus filhos.

3.1 DA ESTRUTURA DA OFICINA DE PARENTALIDADE

No que tange à oficina, observa-se que o CNJ a nominou “Oficina de Pais e Filhos”, muitas vezes abrangendo apenas famílias tradicionais³⁹, que são aquelas compostas pelos seus genitores e seus filhos. Mas no aspecto social dos modelos familiares deparamo-nos com famílias de diferentes composições: existem as famílias tradicionais, as recompostas, as mosaicos e as socioafetivas (DIAS, 2011). Por essa razão, na comarca de Maringá, ao se instituir a política viabilizada que envolve a Oficina de Pais e Filhos, determinou-se que ela seria chamada de Oficina de Parentalidade, para que o tratamento de atendimento às famílias fosse em reconhecimento a todas as famílias, independente do modelo familiar.

Diante da vontade de promover uma experiência de educação dentro do Sistema Judicial é que a Oficina de Parentalidade se apresentou como uma possibilidade na política pública do Sistema Judicial da comarca de Maringá. Apesar

³⁹ Para melhor entender as diferentes composições familiares ver Maria Berenice Dias (2011).

da experiência desta tese ter se encerrado, a oficina continua ocorrendo normalmente, seguindo os mesmos moldes da experiência estudada. Ela viabiliza o desenvolvimento da Educação Social como prática educativa entre pais, filhos e demais familiares, atendendo a todos que se encontram e/ou participam dos conflitos intrafamiliares.

A Oficina se desenvolve a partir de um plano de ação⁴⁰, cuja descrição é demonstrada no quadro a seguir:

Quadro 3 - Plano de Ação da Oficina de Parentalidade

- 1. Parcerias** - CEJUSC e UNICESUMAR;
- 2. Participam do projeto** - alunos e professores dos cursos de direito, psicologia e serviço social;
- 3. Período e durabilidade da Oficina** – Inicialmente, duas vezes ao mês (geralmente na primeira e última semana do mês) com três horas de duração. Atualmente, períodos semanais (de segundas às sextas-feiras), manhã e tarde com três horas de duração;
- 4. Local da Oficina** - Fórum Central – atualmente na sala do CEJUSC-Maringá;
- 5. Características da Oficina** - I. É um espaço educativo; II. Não é primordial a solução do conflito específico vivido pelos participantes, mas sim a promoção da instrumentalização dos sujeitos envolvidos por meio da transmissão de conteúdo, da mediação do conflito intrafamiliar e da tradução de saberes; III. Estimula a reflexão e mudança de hábitos dos participantes, principalmente no que tange aos filhos – participantes secundários do conflito intrafamiliar; IV. Não envolve fatos ou dados diretamente ligados ao processo - pratica-se uma pedagogia chamada de “desvio de fluxo”, trabalha-se a família e não o processo.
- 6. Objetivo principal** - facilitar a comunicação entre os usuários e o Poder Judiciário, favorecendo a possibilidade de escolha de um método adequado de resolução de seus conflitos que envolva o conhecimento de seus direitos e a autonomia da construção da pacificação.
- 7. Objetivos específicos**
 - a) Levar aos usuários a informação acerca da necessidade de continuidade das relações não parentais aos filhos, valorizando a coparentalidade e a qualidade da convivência com ambos os pais para evitar alienação parental.
 - b) Difundir a noção de que partilhar uma vida conjugal e familiar demanda esforço,

⁴⁰ O plano de ação e desenvolvimento da Oficina foi apresentado através de um requerimento encaminhado ao TJPR – Tribunal de Justiça do Estado do Paraná.

esforço que também será necessário no processo de divórcio e nos demais conflitos familiares, para que seja encontrada uma nova estabilidade para a nova família;

c) Criar um espaço seguro e confiável para a compreensão das diferenças entre conjugalidade e parentalidade, facilitando a aceitação dos novos arranjos familiares.

d) Demonstrar os danos emocionais e financeiros decorrentes do processo litigioso em comparação aos métodos alternativos de resolução de conflito, como a conciliação e a mediação; a constelação e a justiça restaurativa.

e) Contribuir para a migração da cultura do litígio para a cultura da pacificação social.

f) Instrumentalizar os sujeitos do conflito para que os direitos de seus filhos (crianças e adolescentes) sejam respeitados.

8. Público Alvo - Famílias com processo nas Varas da Família que tenham demandas de disputas relativas à guarda, convivência e alimentos; Famílias que mesmo estando em processo de divórcio consensual estejam com dificuldade de lidar com o rompimento da conjugalidade e a manutenção da parentalidade e queiram participar; Famílias envolvidas em processos de violência doméstica em que haja necessidade de manter/melhorar a convivência dos pais com os filhos; Famílias que estejam sendo atendidas pelo juizado da infância e juventude e que tenham dificuldade de lidar com questões parentais.

9. Composição - Grupos mistos - pais e mães; avós e avôs; madrastas e padrastos e demais familiares. Os genitores de um mesmo conflito intrafamiliar participam em grupos separados, ou seja, um encontro apenas com o pai e outro separadamente com a mãe (ou outros envolvidos). A participação de um não depende ou obriga a participação do outro.

10. Condução e realização - As oficinas são conduzidas por uma dupla de instrutores voluntários, previamente capacitados, que não conhecem os processos ou as histórias dos participantes e não terão atuação alguma nos processos.

11. Convite - Os participantes podem ser “intimados” se houver determinação judicial ou apenas “convidados” para participar voluntariamente.

12. Conteúdo - É elaborado pelo grupo de instrutores do CNJ, em Power Point, podendo ser adequado pela educadora social e judicial conforme o desenvolvimento da prática e a avaliação dos participantes e da equipe técnica responsável.

13. Faz parte do conteúdo programático o desenvolvimento da **Educação Social**.

14. Conteúdo proposto – Introdução: Ciclos de vida familiar; Nova sociedade, nova família; Desenvolvimento: O processo de divórcio; Os filhos na nova família; Sentimentos na nova família – uma visão voltada para os filhos; A nova família e novas moradas; Mitos sobre novas famílias; O que fazer com as diferenças; Comunicação na nova família; Quais meus direitos e quais os direitos de meus filhos? Debates e Conclusões.

15. Recursos - Aparelhos de multimídia (*datashow*, tela de projeção, microfone, caixa de som); Folder informativo e apostilas para leitura; Material digital (apresentação, imagens, vídeos); Café e água.

16. Análise de Resultados – Os participantes preenchem ao final da Oficina uma ficha de avaliação.

Fonte: A autora (2019).

Quanto ao início da oficina, nos primeiros meses de desenvolvimento e prática a Oficina ocorreu em uma sala de cartório desativada, sem o mínimo de suporte para abordagem e acolhimento dos participantes.

Atualmente, nosso destino se faz nas mediações do fórum da Comarca de Maringá – PR, em uma sala de atendimento disponibilizada pelo CEJUSC (Figura 01), com atuações aos procedimentos judiciais em trâmite em ambas as varas de famílias (1ª e 2ª Vara de Família); na vara da infância e juventude e nas varas de violência doméstica.

A sala que nos foi disponibilizada para atendimento da Oficina de Parentalidade é uma readequação de uma sala antiga em que se mantinham processos arquivados, sendo sua estrutura simples e climatizada, contando com suporte de projeção de imagens; cadeiras para acomodação dos participantes – o tamanho da sala suporta no máximo 12 participantes – alguns materiais e um cantinho para água e café.

Figura 1 - Sala da Oficina de Parentalidade



Fonte: Arquivo da autora. Fotografia de Maria Alice Sanches (2019).

No início da Oficina eu fui a Educadora Social responsável por desenvolver o plano de ação. Por um período de 6 meses eu também era a única responsável pelos atendimentos da oficina.

Atualmente a oficina conta comigo como Educadora Social e Jurídica, mas já temos em nossa equipe oitoicineiras - duas acadêmicas da área de psicologia e as demais da área do direito. Segue quadro de composição:

Quadro 4 - Composição de pessoal da Oficina de Parentalidade

Dra. Carmen Lúcia Rodrigues Ramajo	Juíza coordenadora do CEJUSC-Maringá e do programa Oficina de Pais
Fernanda Moreira B. M. Simões	Docente em direito, doutoranda em educação; oficineira e educadora social voluntária do programa de Oficina de Parentalidade
Ana Katma Cremonesi	Servidora, gestora e oficineira do programa de oficina de parentalidade
Adelaine Soares Correa Barreto	Oficineira voluntária e acadêmica de psicologia
Aline Moretti	Oficineira voluntária e acadêmica de psicologia
Ana Carla Tait Romancini	Oficineira voluntária e advogada
Andreia Cardoso Monteiro	Oficineira voluntária e advogada
Cassia Alves Moreira Denck	Oficineira voluntária e advogada

Claudete Gomes da Silva	Oficineira voluntária e advogada
Patricia Fontana Weffort	Oficineira voluntária e advogada

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

3.1.1 Histórico de implementação da Oficina de Parentalidade na Comarca de Maringá-PR

A partir do desenvolvimento desse formato e do conteúdo do plano de ação da Oficina de Parentalidade, o início dos trabalhos foi autorizado. Nesse início foi fundamental que eu me qualificasse como Educadora Social e Jurídica para exercer minha função na Oficina, que era desenvolver a Educação Social no conflito intrafamiliar.

Desde 2010 trabalha-se a ideia da educação se fazer presente no sistema judicial através dos métodos alternativos de solução de conflitos que envolvem a busca de uma pacificação social, sendo aplicadas políticas públicas judiciais instituídas pelo CNJ. A educação desenvolvida é uma educação voltada para a paz.

Porém, nas varas de família a atividade judicial como conciliadora passou por muitos questionamentos e por reflexões de que trabalhar a paz nos conflitos não necessariamente potencializa as partes envolvidas no conflito, uma vez que não se desenvolve um conhecimento específico para o conflito ou até mesmo um preparo para um processo judicial - e esse comportamento é demonstrado nos casos relatados na introdução deste trabalho.

O que se observou nos casos relatados como comportamento dos sujeitos dos processos era, muitas vezes, um alto grau de litigiosidade, intransigência e incivildade, egoísmo, falta de conhecimento de direitos, de possibilidades jurídicas e uma vontade de se disputar uma decisão judicial favorável a si, sem desenvolver a empatia necessária no conflito intrafamiliar.

Em muitas de minhas reflexões como conciliadora a preocupação com o resultado do processo encontrava-se interligada ao comportamento das partes, com seu desenvolvimento no conflito, com o modo de dialogar. E isso se revertia na necessidade de praticar com os sujeitos do conflito uma forma de aprendizagem para que a sua transformação fosse de cotejo educacional.

3.1.2 A Educação Social e o profissional da Educação Social

A coordenadora do Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos (NUPEMEC)⁴¹, que durante muitos anos dividia as audiências e os conflitos comigo, sempre ponderava que faltava no exercício da pacificação de conflitos a educação para com as pessoas que litigam.

Em uma de suas falas e reflexões, ela ressaltou o quanto se fazia necessária uma educação voltada para os pais, com um olhar para os filhos, para que a litigiosidade não fosse uma violência a essas famílias.

“É preciso estimular o acordo entre as partes. É papel do Judiciário pacificar esse conflito. Não apenas através da sentença impositiva, mas sim estimulando, aliás educando, as partes a chegarem à solução desse conflito através da pacificação social. Esse é o nosso maior papel. É saber tratar adequadamente o conflito intrafamiliar e entender que a melhor solução é o estímulo e o entendimento entre as partes” (RAMAJO, 2017, diário de campo).

Nos muitos anos de atuação como conciliadora, meus questionamentos gerados nos conflitos intrafamiliares eram: Por que esse processo de divórcio não se resolveu pacificamente (ainda)? Por que, nessa pensão alimentícia, o pai não concedeu o dinheiro de forma voluntária ao filho? Por que disputar e/ou negar a convivência junto ao filho se na maioria das vezes os filhos se demonstram infelizes com a disputa e/ou negação da guarda e da convivência? Por que não conversam se a divisão da vida em comum foi de pelo menos 20 anos? Por que negar aos filhos seus direitos e vontades? Por que agem assim com desrespeito e amor? Por que agem sem uma explicação para o conflito? Por que saem sem uma explicação para o conflito e, principalmente, por que não propõem soluções?

Muitos eram os porquês e para todos eles as respostas eram vazias, pois faltava no Sistema Judicial um direito que todos os partícipes do conflito deveriam ter: a educação. Não se trata de uma educação formal (praticada nas salas de aula), mas de uma educação social, cuja pedagogia intervém nas problemáticas dos indivíduos, potencializando o sujeito civilmente, politicamente e socialmente.

⁴¹ Dra. Carmen Lúcia Rodrigues Ramajo – Juíza Titular da 2ª Vara de Família da Comarca de Maringá e Coordenadora do CEJUSC-Maringá.

Reiteramos essa necessidade a partir dos ensinamentos de Verônica Regina Müller, Fabiana Moura, Paula Marçal Natali e Cléia Renata Teixeira de Souza, que compreendem a Educação Social como:

A educação como a entendemos, é inerente à natureza humana, que pode de forma permanente e dialógica, instrumentalizar o sujeito com conhecimentos de ordem científica, histórica, política, moral e sensível de forma que esses prospectos constituam a cultura do sujeito. A educação precisa orientar e capacitar as pessoas para um mundo solidário e justo, que respeite interesses coletivos e individuais. A educação social é parte complementar da educação escolar e atende a população que vive à margem dos sistemas oficiais. Admitir a existência dessa realidade, ainda que não represente o ideal de futuro a que queremos chegar, é necessário para que os sujeitos, assim reconhecidos por si mesmos e pelos demais, tenham oportunidades em tempo presente, para experiências de cidadania e de esperança (MÜLLER, MOURA, NATALI e SOUZA, 2010, p. 455).

A Educação Social proposta na Oficina de Parentalidade promove a justiça social ao realizar e defender radicalmente os direitos humanos. Sua atuação prima pela promoção dos sujeitos por meio da formação política, tendo como foco a infância e a adolescência, e parte de princípios como a participação política, o compromisso, o respeito, a inclusão e o diálogo (MÜLLER; RODRIGUES, 2002).

Para viabilizar a Educação Social no sistema judicial, muitas intervenções foram realizadas.

Para que a proposta se sedimentasse, o mais importante dos questionamentos realizados pela coordenadora do NUPEMEC era quem seria esse Educador? E foi em 2017, que me desliguei do Cartório da 2ª Vara de Família da Comarca de Maringá, em que minha atuação como conciliadora foi desvinculativa da 2ª vara de família. Desliguei-me dessa função que atualmente já não se faz mais na vara e, a partir daí, passei a atuar como Educadora Social e Jurídica⁴² junto à oficina.

O educador social é o sujeito que atua com a prática educativa em diferentes espaços e com diferentes públicos. É um dos responsáveis por disseminar a função social da Educação Social (NUÑEZ, 2002). “O educador social deve ser aquele profissional que acompanha os sujeitos, que apresenta e ensina a utilizar os instrumentos públicos na prática e que aposta na emancipação do sujeito por meio

⁴² O nome educadora social e jurídica foi implementado para cadastramento da minha função perante o Tribunal de Justiça do Estado. Atualmente a função de educadora social e jurídica consta no órgão de registro no TJ-PR, que a reconhece na relação dos interprofissionais voluntários do Sistema Judicial.

da educação decorrente do ensino dos seus direitos, do conhecimento político da sociedade e do estímulo ao desenvolvimento de sonhos e de esperança na transformação da vida” (MÜLLER et al, 2014b, p. 13).

Porém, a responsabilidade em me mostrar como educadora foi além de minha própria formação e atuação. Agir como “Educadora Social” foi o maior desafio já proposto e intencionado, pois não tenho formação na área da educação social. Apesar disso, a urgência e a tentativa de vivenciar a educação social junto ao direito como proposta para as oficinas teria de ocorrer com ou sem a formação necessária.

O início da Oficina foi previsto para 2019 e para que a prática da educação social fosse desenvolvida, a capacitação foi realizada junto às atividades ancoradas nos fundamentos, pesquisas e estudos desenvolvidos pelo Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA). Os encontros para a formação e para conhecimento da prática educativa ocorreram de acordo com o cronograma a seguir:

Quadro 5 - A formação

Disciplina Infância e Educação Social	
11/09/2015 até 10/12/2015	Disciplina ministrada por Verônica R. Müller. Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM
Grupo de Estudos em Educação Social e formação	
02/02/2016 – Noções sobre Ed. Social	Transmissão – Ensinar
22/02/2016 – Processos de construção do conhecimento científico	Acolhimento e identificação dos sujeitos (participantes/conflito)
30/03/2016 – Estudos com as educadoras sociais Paula Marçal Natali e Cléia Renata Teixeira de Souza.	Categorias de legitimação – Tradução; Pedagógica; Política; Cultural
19/04/2016 – Noções sobre os princípios da Ed. Social	O educar e o educando
31/05/2016 – O significado do processo civilizador (produção social)	Mediação para o sentimento do conflito e justiça.
02/07/2016 – Curso de capacitação em Constelação Familiar – TJPR	Mediação entre as leis do pertencimento, hierarquia e equilíbrio.

22/08/2016 – Encontros de formação com as educadoras sociais – Wilmara Rocha Eleotério Lima; Zilda Bego; Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula; Eliandra Cardoso dos Santos Vendrame.	Mediação – como trabalhar o destino na Ed. Social;
	Como chegar ao <i>antidestino</i> .
20/09/2016 – As práticas educativas da Ed. Social e os seus efeitos	Tradução – trabalhar com a lei a instrumentalização dos sujeitos
29/11/2016 – Trabalho social junto ao centro de sócio educação do Grupo Marista.	Projeto brincadeiras e interdisciplinaridade - Foram ao todo 6 encontros com crianças e adolescentes e dois encontros com os pais praticando a Oficina de Pais e Filhos como uma proposta a ser implementada no Sistema Judicial.
Formação continuada em Educação Social	
Nos demais anos (2017 a 2019) a formação foi continuada através dos encontros com o grupo de pesquisa Infância, Adolescência e Juventude.	Fundamentos e conceitos da Ed. Social; formação e profissionalização.

Fonte: A autora (2016)

Nos anos seguintes, minha formação foi continuada e voltada para a Educação Social, buscando sempre o aperfeiçoamento para a prática educativa.

A maioria dos Educadores Sociais que exercem suas funções junto ao Sistema Judicial possuem apenas o ensino médio e atuam em centros socioeducativos praticando uma educação voltada a adolescentes que cometeram atos infracionais.

Encontra-se em trâmite, desde 2009, uma proposta de regulamentação e normatização da profissão. Há um amplo debate acerca do tema no poder legislativo brasileiro (ou seja, no Congresso Nacional, que é constituído pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal⁴³). De acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho, o Educador Social trabalha na atenção, defesa e proteção às pessoas em situação de risco, como adolescentes em conflito com a lei, procurando assegurar seus direitos, e desenvolve atividades culturais, esportivas, escolares, laborativas, recreativas e ressocializadoras.

⁴³ Em ambas as casas legislativas tramitam dois projetos de lei que têm o mesmo objetivo de regulamentar a profissão, porém com vieses distintos (BAULI, 2020).

Já o projeto de lei⁴⁴ que regulamenta a profissão vai além e considera como educador social todos aqueles que trabalham com vítimas de violência, exploração física, psicológica e com segmentos sociais submetidos a algum tipo de exclusão.

O professor doutor da UEM Regis Alan Bauli (2020) ressalta que a regulamentação da profissão é um avanço do ponto de vista da quantidade de profissionais e dos espaços voltados para a educação social. Ele ainda afirma que o conceito de educação social deve ser entendido de maneira ampla para proporcionar a educabilidade social do sujeito em todas as esferas de vida.

No que tange à regulamentação da profissão se faz necessário que todos os educadores sociais e comunitários, como artistas, músicos, oficinairos, entre outros, tenham a regulamentação da profissão para reconhecimento do seu trabalho, assim como a formação necessária para o exercício de uma responsabilidade social.

A educação social é uma responsabilidade coletiva, que perpassa todas as instâncias, faixas etárias e lugares. O que se pretende, portanto, é uma regulamentação da profissão e a valorização do campo da educação social como um todo.

Feita uma breve análise de como um Educador Social poderia desenvolver a Oficina e diante da necessidade de se iniciar os trabalhos com as famílias nos conflitos intrafamiliares, a Oficina teve o seu início em 04 de fevereiro de 2019⁴⁵, completando em 2020 um ano de atividades educacionais para famílias em conflitos intrafamiliares, e se faz atuante até o presente momento. No ano de 2019, foram agendados para a Oficina um total de 91 processos, sendo:

⁴⁴ O primeiro projeto de lei que se refere a essa regulamentação, proposto pelo deputado Chico Lopes, foi apresentado à Câmara dos Deputados em 03 de julho de 2009 – Projeto de Lei nº 5.346. O segundo projeto de lei, apresentado ao Senado Federal pelo senador Telmário Mota, é de 01 de junho de 2015 (nº 328/2015).

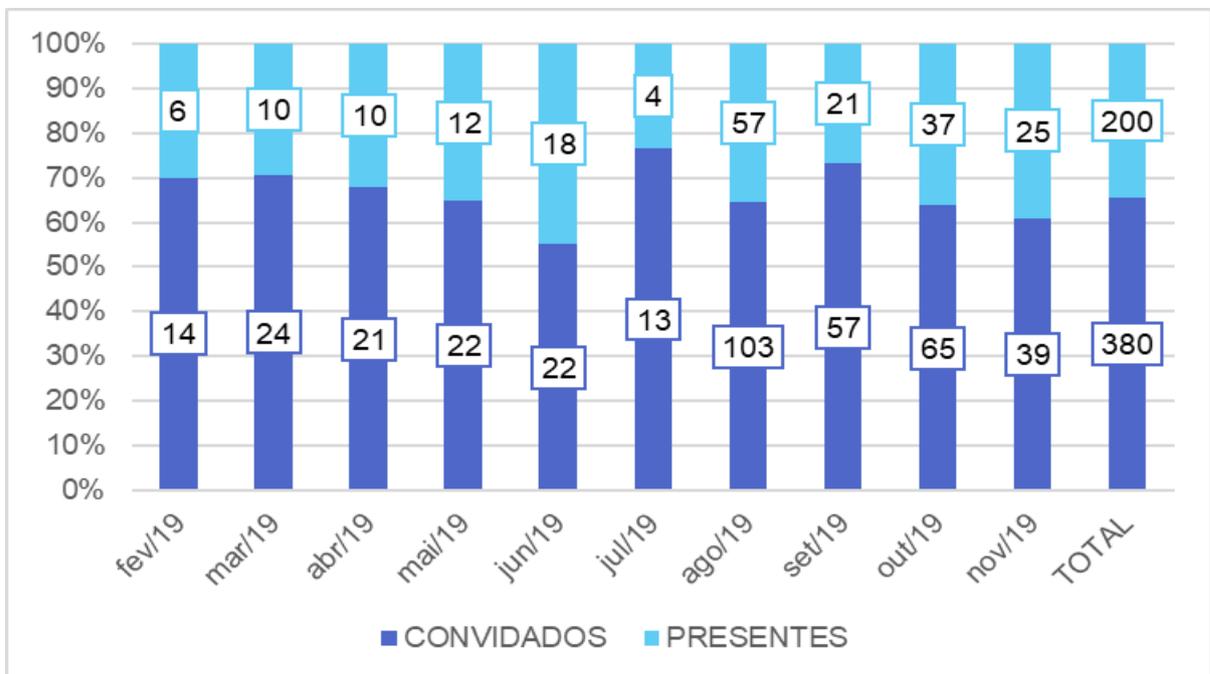
⁴⁵ Matéria publicada no Tribunal de Justiça do Paraná - TJPR divulgando a primeira oficina - https://www.tjpr.jus.br/home?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_returnToFullPageURL=%2F&_101_assetEntryId=16970559&_101_type=content&_101_groupId=18319&_101_urlTitle=cejusc-demaringa-inicia-projeto-voltado-a-pais-em-processo-litigioso&_101_redirect=https%3A%2F%2Fwww.tjpr.jus.br%2Fhome%3Fp_p_id%3D3%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dmaximized%26p_p_mode%3Dview%26_3_groupId%3D0%26_3_key%26_3_keywords%3Doficina%2Bde%2Bpais%2Be%2Bfilhos%2Bmaringa%25C3%25A1%26_3_struts_action%3D%252Fsearch%252Fsearch%26_3_redirect%3D%252F&inheritRedirect=true Acesso em 11 Fev. 2019.

Quadro 6 - Total de processos encaminhados para agendamentos da Oficina em 2019

Fevereiro	Março	Abril	Mai	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
7	12	10	12	13	6	14	6	7	4

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

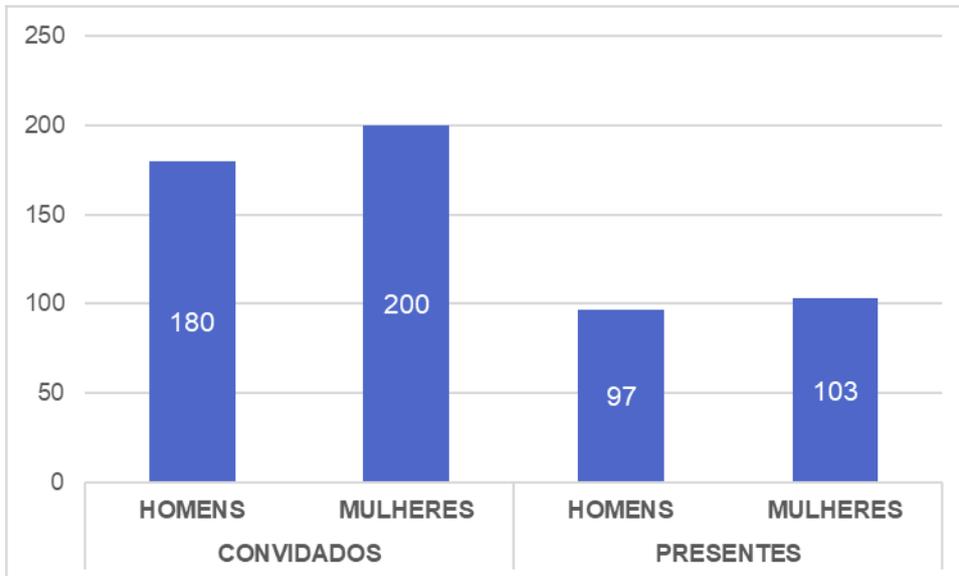
Entre os meses de fevereiro de 2019 a novembro de 2019, um total de 380 pessoas foram convidadas a participar da Oficina. O gráfico abaixo traz o número de pessoas convidadas e presentes no período de fevereiro a novembro de 2019.

Gráfico 1 – Dados de Convidados x Presentes na Oficina de Parentalidade (período fev. 2019 a nov. 2019)

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Secretaria do CEJUSC-Maringá (2019).

Também analisamos esses números incluindo a categoria que divide o total entre homens e mulheres:

Gráfico 2 - Total de participantes convidados e presentes divididos entre homens e mulheres (período fev. 2019 a nov. 2019)



Fonte: Elaborado pela autora com dados da Secretaria do CEJUSC-Maringá (2019).

Trabalhar com pais e parentes é trabalhar de forma direta a Educação Social e de forma indireta os direitos fundamentais de crianças e adolescentes em conflitos intrafamiliares. Dos participantes em formação (pais, mães e demais familiares) 53,9% dos homens convidados participaram da oficina e 51,5% das mulheres convidadas participaram da oficina, o que nos mostra que os genitores paternos (os pais) estão buscando mais os seus direitos, principalmente o direito de convivência junto aos seus filhos, uma das prerrogativas mais importantes nos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, que é convivência familiar.

Observa-se com a prática da oficina que estamos em um período de transição e de importantes mudanças no que diz respeito à função parental, à paternidade, aos valores e modos de vida. Tanto no contexto individual, quanto no ambiente da família, o pai pode estar deixando de ter uma posição secundária em relação à mãe, na criação e no desenvolvimento emocional dos filhos, provavelmente pelos benefícios advindos desse envolvimento afetivo como cuidador, fato observado nos dados numéricos levantados aqui e nas respostas de fichas de avaliação da oficina preenchidas por pais no período estudado.

No que diz respeito ao resultado da Oficina como um todo, considerando o mesmo período de estudo (fevereiro a novembro de 2019), os números mostram que esse método alternativo tem se provado eficaz para a solução de conflitos. Trazemos esses dados no item 3.4 desta seção.

3.2 DAS ETAPAS DA OFICINA DE PARENTALIDADE

3.2.1 Primeiros passos para a implementação da Oficina

A preparação para a Oficina foi crucial e teve como preocupações iniciais: a) o número ideal de participantes, para que o ambiente fosse agradável, considerando o espaço que era simples e pequeno; b) o tempo de duração, para que não houvesse um esgotamento dos participantes e para que a realização das atividades respeitasse o tempo dos participantes e seus compromissos; c) se seria praticada em conjunto (com ambos os pais) ou em separado, para que o comportamento litigioso não frustrasse a acolhida; d) se aplicaríamos os princípios que regem os encontros voltados às discussões judiciais, como o princípio da confidencialidade; da imparcialidade; da não superveniência, entre outros; e) de que forma os dados relacionados à oficina seriam elaborados e fornecidos ao Tribunal para exercício de controle e fiscalização; f) e como seria possível que o educador social se fizesse presente na equipe de interprofissionais.

Diante de tais preocupações decidimos ir conhecer a Oficina de Londrina. Busquei conhecimento em um curso de formação na Oficina de Pais e Filhos da comarca de Londrina, onde tive um primeiro contato e participei de uma sessão⁴⁶ junto de uma equipe e dos pais. A oficina de Londrina nos mostrou o que Maringá precisaria e também nos mostrou o que poderia ser diferente. Essas articulações geraram um quadro comparativo entre as comarcas, conforme se verifica:

Quadro 7 - Quadro comparativo da Oficina de Pais de Londrina e Maringá

	LONDRINA	MARINGÁ
<u>Viabilidade do projeto</u>	Psicóloga Voluntária	Educadora Social Jurídica Voluntária
<u>Material aplicado</u>	Material do CNJ;	Material do CNJ adaptado a Educação Social;
<u>Convite</u>	Via processo;	Via processo, sessões de

⁴⁶ Em outubro de 2018 foi realizada uma sessão participativa na Oficina de Pais e Filhos do Fórum da Comarca de Londrina – modalidade do curso de formação para implementação da Oficina de Pais e Filhos na Comarca de Maringá-PR. Tal formação contou ainda com a participação da Dra. Carmem Lúcia Rodrigues Ramajo – Coordenadora do NUPEMEC-CEJUSC-Maringá e da Rafaela Matos Farion – assessora da Juíza. Na época a oficina era realizada por uma psicóloga voluntária e uma estagiária de psicologia em uma sala reservada e tinha a duração de quatro horas. A prática era expositiva com amostragem da cartilha e dos slides, material disponível pelo CNJ.

		mediação e por atos voluntários;
<u>Participantes</u>	Pais em conflito;	Pais, Parentes e todos envolvidos nos conflitos;
<u>Aplicabilidade para crianças e adolescentes</u>	Não;	Não* *A Oficina de crianças e adolescentes está sendo projetada para 2021.
<u>Profissionais</u>	Duas psicólogas e uma estagiária voluntária da área de psicologia;	Educadora Social e Jurídica; duas estagiárias de Psicologia; Oficineiras voluntárias;
<u>Duração</u>	5 horas;	Mínimo de 3 horas até 5 horas; Em alguns processos a proposta é de até 90 horas ⁴⁷ ;
<u>Há possibilidade de refazer a Oficina</u>	Não;	Sim;
<u>Sala reservada</u>	Sim;	Sim;

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

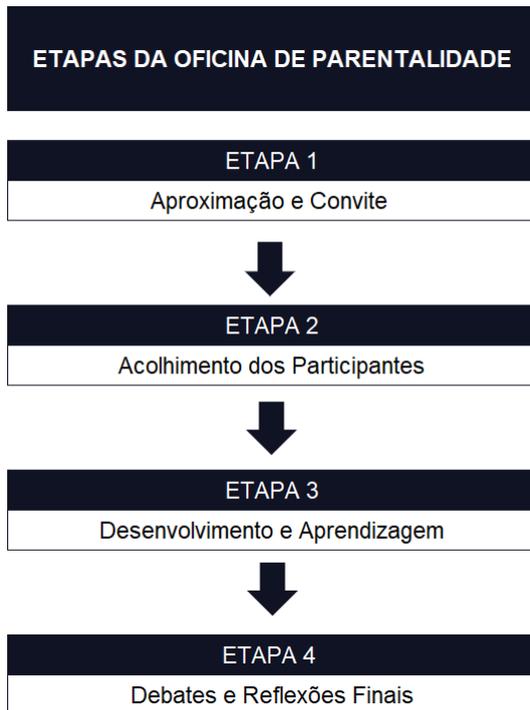
Entendemos que em Maringá a prática deveria ser totalmente voltada para uma concepção educativa e que a realização da Oficina deveria ser proposta por um educador, aspectos não considerados na oficina de pais de Londrina.

O primordial no tratamento da Oficina de Maringá segundo o projeto desenvolvido e encaminhado ao Tribunal de Justiça do Paraná, é que na Oficina de Maringá a Educação Social estaria presente.

As etapas da Oficina e a sua realização constituem-se em uma aproximação, a qual se realiza mediante convite de encaminhamento aos participantes⁴⁸ e, quando presentes, em um acolhimento a todos, desenvolvendo sua aprendizagem para que se posicionem frente aos debates e opinem diante de suas reflexões, conforme Figura 2 abaixo:

⁴⁷ Em Maringá a Oficina de Parentalidade foi proposta para dirimir processos que envolvem infrações penais e apuração de responsabilidades decorrentes do poder familiar e do dever de cuidado em trâmite nos Juizados Especiais Criminais da Comarca de Maringá como transação penal voltada a uma (re)educação dos pais em conflitos com a justiça e seus filhos.

⁴⁸ Convite para participação na Oficina de Parentalidade está disponível no Anexo C.

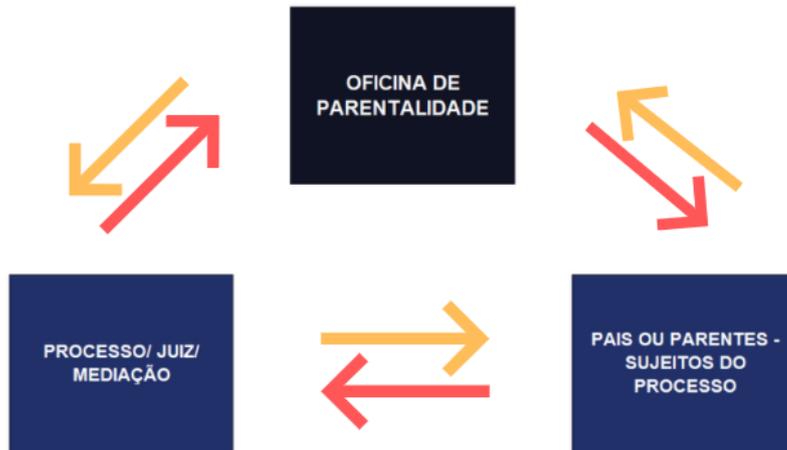
Figura 2 - Etapas da Oficina de Parentalidade de Maringá

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A primeira etapa envolve as estratégias de aproximação utilizadas para que os participantes sejam convidados e participem da oficina como uma alternativa à solução de seus conflitos intrafamiliares.

As articulações para que o convite chegue aos participantes acontecem em duas vias: os participantes poderiam ser convidados a participar da Oficina via juiz/processo/mediação ou poderiam participar por iniciativa própria. Isso criou um sistema cíclico demonstrado na figura abaixo:

Figura 3 - Sistema Cíclico



Fonte: A autora (2020)

Nesse sistema, a rotação cria uma espécie de circuito dentro do conflito intrafamiliar. Cada um dos interventores que fazem parte do processo, que podem ser os sujeitos do processo e/ou o Juiz, tem como método alternativo a realização da oficina. No sistema de rotação a oficina pode ser proposta como atividade através do processo (Juiz), mediante um pronunciamento judicial, e/ou pode ser viabilizada para os pais e/ou outros familiares como uma política pública judicial de resolução do conflito.

É importante ressaltar que o trabalho no sistema de rotação deve ser independente. Ou seja, os pais e demais envolvidos podem ter acesso à Oficina para uma proposta educativa, assim como o juiz pode determinar a Oficina para que a educação seja viabilizada aos pais e aos demais envolvidos em um conflito. Assim há um sistema cíclico entre os sujeitos, o juiz-processo e a oficina.

Para que a oficina acolha os pais o convite é realizado via processo, em qualquer de suas fases, que pode ocorrer antes da audiência de conciliação e mediação e/ou antes da instrução do processo; depois da audiência de conciliação e mediação; e antes da audiência de instrução e/ou fase probatória⁴⁹.

⁴⁹ Fase instrutória ou probatória: Se o processo chegou a essa fase é porque os elementos de prova, sobretudo documentos apresentados na fase postulatória não foram suficientes para formar a convicção do juiz, a fim de que ele pudesse compor o litígio com o acolhimento ou rejeição do pedido do autor.

A intervenção do magistrado em determinar a ocorrência da oficina é analisada diante da litigiosidade dos pais frente ao conflito, conforme se verifica na jurisprudência⁵⁰ citada:

[...] 2. Percebe-se das provas juntadas aos autos que os genitores não estão sabendo lidar com os conflitos conjugais em relação ao filho, causando uma série de efeitos colaterais no núcleo familiar. Como apontado pelo Ministério Público no parecer final de mov. 129 restou constatada a prática de alienação parental por ambos os genitores no processo, que tem causado sérios prejuízos emocionais e psicológicos **à criança**, que apresenta medos e ansiedades antes da visitação paterna (configurada em dores de barriga), foi diagnosticada com transtorno ansioso e depressão leve e de ter reprovado duas vezes na instituição de ensino, tendo apenas nove anos de idade. **A simples prolação de uma sentença ao que tudo indica, não terá a capacidade de solucionar os conflitos existentes entre as partes, devendo ser buscado um meio alternativo de solução do conflito antes de sua adoção.** 3. Desta forma, diante da dificuldade das partes em lidar com as questões relativas à guarda e convivência das menores, remetam-se os autos ao CEJUSC para inclusão em "**Oficina de Pais (Parentalidade)**" e constelação, conforme pauta pré-definida, visando amenizar os impactos decorrentes da separação/divórcio no relacionamento familiar; combater a Alienação Parental; orientá-los sobre como agir diante do rompimento do casamento/convivência e do novo arranjo familiar que se estabelece; estimulá-los a estabelecerem convivência cordial e respeitosa para propiciar o bom desenvolvimento emocional dos filhos e a resolução pacífica de seus conflitos; auxiliá-los a entender que o fim da sociedade conjugal não extingue o vínculo familiar. 3.1. Após a inclusão, intimem-se as partes por seus procuradores. 4. Considerando os Princípios da mediação (confidencialidade, flexibilidade procedimental, maior celeridade, maior propensão à preservação dos relacionamentos, adimplemento espontâneo, preocupação com a humanização e sensibilização das partes), entendo que no presente caso se justifica a designação de audiência de mediação após a participação das partes na **oficina de parentalidade** e constelação. Grifo nosso. (TJPR – 2ª VARA DE FAMÍLIA - MARINGÁ-PR. PROCESSO: 0003976-16.2018.8.16.0017. Juíza Dra. Carmem Lúcia Rodrigues Ramajo. Em 07/03/2020).

Uma outra forma de se fazer o convite para participação das oficinas é durante o ato e realização das audiências de conciliação e mediação, oportunidade em que os mediadores, ao analisar também o comportamentos dos sujeitos e o grau de litigiosidade, promovem a disponibilidade da oficina como proposta dialógica ao processo, constando do ato da audiência a data de realização da oficina com imediata confirmação de seus participantes, conforme também se verifica no documento judicial e nas Atas de audiências:

⁵⁰ A jurisprudência é fator de direcionamento das condutas não só dos cidadãos em geral, mas também dos tribunais, na medida em que passam a adotar o entendimento consolidado como parâmetro para suas decisões e também para orientações aos advogados (CAVALCANTE, 2015).

[...] **DA OFICINA DE PAIS (PARENTALIDADE)** – A parte autora/requerida aceita participar da OFICINA DE PAIS, realizada nesta Comarca, ficando neste ato cientes de que deverão comparecer para realização da Oficina de Parentalidade no dia e horário abaixo agendado. As partes neste ato, ficam esclarecidas de que tal atividade possui caráter educativo, com o objetivo de harmonização e a estabilização das relações familiares, sobretudo, em prol da saúde mental, emocional e física de seu(s) filho(s). Ficando cientes desde já que o participante deverá juntar o certificado do CNJ no processo através de seu advogado, para que o Magistrado competente possa ter ciência da participação. Grifo nosso. (TJPR - 2ª VARA DE FAMÍLIA - MARINGÁ-PR. PROCESSO: 0031627-86.2019.8.16.0017. Juíza Dra. Carmem Lúcia Rodrigues Ramajo. Em 11/02/2019).

Por fim há um convite⁵¹ efetivo para a Oficina de Parentalidade, oriundo da vontade das partes, sem processo judicial, em que a participação é voluntária.

Com os convites encaminhados, a segunda etapa envolve a aproximação com os participantes da Oficina. As estratégias de aproximação trazem confiança e a vontade dos participantes em praticar a Oficina. O acolhimento é viabilizado através da ‘roda de conversa’, com o conteúdo a ser transmitido e reproduzido, assim como uma proposta de intervenção. Para Zilda Bego (2016, p. 94):

Quando se diz acolher ou acolhida o que se destaca nessa ação é aquilo que está diretamente ligado aos aspectos do humano e ao ambiente: que haja respeito e que aqueles que ali se reunirem possam ter a garantia que sua participação e pontos de vista serão respeitados, que seja agradável. O primeiro momento ao receber os participantes no grupo é a “acolhida”, consideramos que é o primeiro direito a ser respeitado para que haja interação no grupo. O princípio do respeito pela sua presença, pelo olhar direcionado a ele(s), pelas palavras, pelo toque ao cumprimentá-los ou até por gestos e brincadeiras (...).

A sensibilidade do adulto deve prevalecer no momento da organização desses ambientes. Acolher não pode se resumir apenas no “entre e sente-se”, mas em “entre e sinta-se bem aqui” o olhar deve ser de quem recebe e de quem acolhe. Nesse entendimento de acolhida, percebemos que a categoria do acolher permeia por mais duas as subcategorias – o ambiente e a participação.

Assim, na etapa da acolhida a sala da Oficina é reservada, pensada para a oficina por trazer imagens afetivas e sociais para os pais (mensagens, quadrinhos com desenhos de crianças, paredes com pinturas de famílias); com o cantinho do

⁵¹ Esse convite é realizado através de divulgações em parceria com as universidades e faculdades de Maringá; com a Ordem dos Advogados do Brasil – subseção Maringá; com a Defensoria Pública de Maringá; com o CRAS e CREAS; com a equipe de multiprofissionais do TJ-PR.

café, o objeto da palavra⁵²; materiais de leitura disponíveis e a possibilidade de uso social de suas identificações, conforme imagens.

Figura 4 - Sala da Oficina e cantinho do café



Fonte: Fotografia Maria Alice Sanches (2019).

⁵² O **objeto da palavra** é simbolizado pela “corujinha”, uma pelúcia que o participante da Oficina solicita quando quer fazer uso da fala. O educador inclui então o participante na sua ordem de fala em respeito ao outro participante que está falando naquele momento. Quem fala detém o objeto da palavra. A intenção é que todos falem sem que um participante atravesse a fala do outro.

Figura 5 - Imagens da sala e seus quadrinhos - Desenho realizado por crianças em atendimento psicológico nos processos judiciais



Fonte: Fotografia Maria Alice Sanches (2019).

Figura 6 - Paredes desenhadas e pintadas



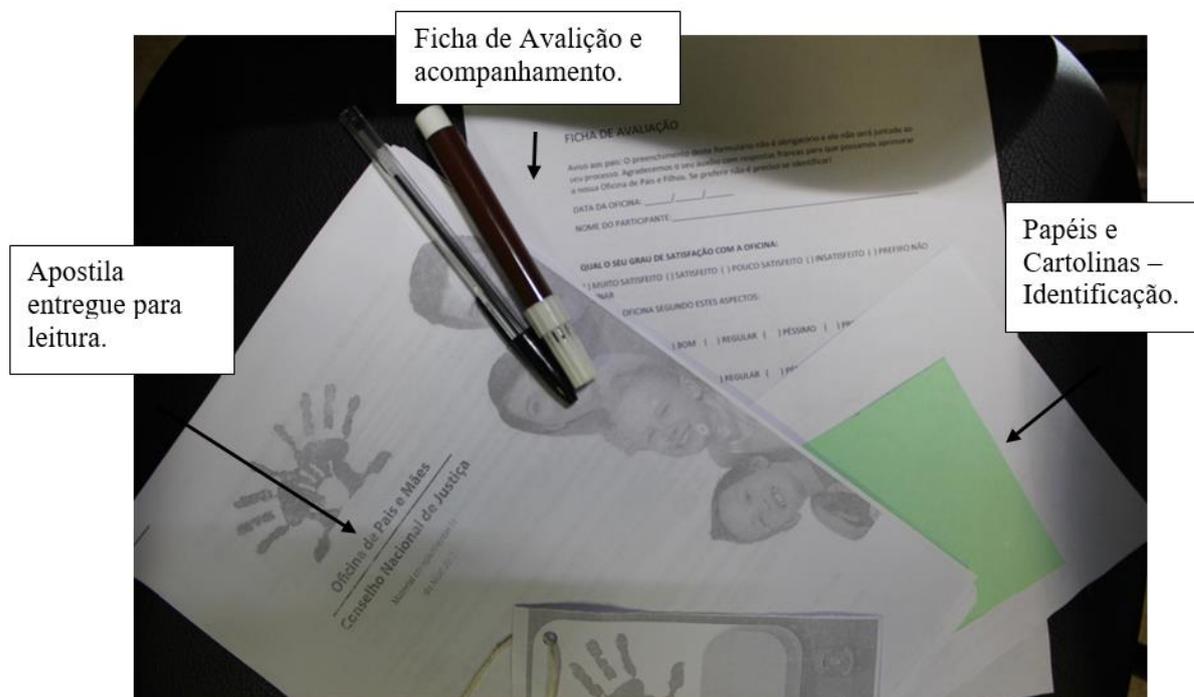
Fonte: Fotografia Maria Alice Sanches (2019).

Figura 7 - Objeto da palavra a “corujinha”



Fonte: Fotografia Maria Alice Sanches (2019).

Figura 8 - Material da Oficina



Fonte: Fotografia de Maria Alice Sanches (2019).

A terceira etapa é aquela em que há o desenvolvimento da Oficina de Pais e Filhos diante das práticas e do objetivo de instrumentalização das famílias que

enfrentam conflitos jurídicos relacionados ao divórcio ou à dissolução da união estável, nos quais vários ajustes e mudanças pessoais ocorrem.

A participação na Oficina auxilia pais, cônjuges e companheiros, demais parentes e padrastos e madrastas em vias de separação e ou conflito a criar uma efetiva e saudável relação parental junto aos filhos, netos, sobrinhos e enteados.

No dia de sua realização, primeiramente é promovido o acolhimento e na sessão de abertura é explicado como a Oficina e a Educação Social será trabalhada.

Como Educadora Social, explico-lhes ainda que não estou ali para realizar julgamentos (princípio da imparcialidade); que nossas sessões não geram laudos e ou pareceres aos processos (princípio da confidencialidade) e tão pouco estou ali para aferir seus aspectos psicológicos e comportamentais, como geralmente faz na equipe de interprofissionais. Apenas esclareço que meu papel tem como proposta a aprendizagem sobre os conflitos, a tradução sobre seus direitos e daqueles que se encontram em seus conflitos e o trabalho com a mediação – pois mediar seu conflito é oportunizar uma autonomia necessária para que o partícipe da oficina encontre a melhor solução, principalmente com um olhar para seus filhos.

Na sequência eles se acomodam na sala em uma roda, para que sejam feitas tais explicações, uma roda de conversas. A roda de conversas é uma prática muito utilizada em projetos desenvolvidos pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - MNMMR e em tantos outros espaços. Utilizo essa mesma definição como prática dentro da Oficina:

[...] a Roda da Conversa é o momento obrigatório da reflexão, da exposição de ideias, de análises, de reclamações, de proposições e de decisões. A Roda da Conversa, por princípio, é realizada com as diferentes idades em conjunto, já que, na vida, estamos inevitavelmente destinados a conviver com diferentes idades, pensamentos, comportamentos e responsabilidades. A escola moderna, na sua organização das séries por idade, tem impedido esse exercício que faz tanta falta no mundo adulto. A Roda da Conversa pode acontecer antes das brincadeiras⁵³ (para se combinar regras e explicar a atividade), durante a brincadeira (quando se pára para rediscutir alguma coisa que não está funcionando bem na atividade) e no final (para se avaliar e propor atividades) (MAGER, 2011, p. 69).

Durante a Oficina os participantes fazem vários questionamentos sobre as causas dos conflitos ou seus direitos, e tendem a dialogar sobre como resolver seus conflitos.

⁵³ Mager propõe a “roda de conversas” como prática pedagógica para crianças e adolescentes, por isso o uso do termo brincadeiras.

Ao se acomodarem, eles se identificam e identificam todos os que participam de seus conflitos. Escrevem seus nomes e/ou apelidos juntamente com suas identificações e colocam em um pedaço de cartolina os nomes daqueles que participam da sua angústia. Geralmente ali aparecem os nomes dos que estão envolvidos nos seus conflitos, tais como ex-cônjuge, ex-companheiro, o outro genitor(a), avós maternos e paternos, madrastas e padrastos, demais parentes e extensos e, peculiarmente em alguns atendimentos, aparece a escola, o advogado da causa, assistentes sociais que os atendem, entre outros, terceiros à situação do conflito (que em minhas observações deveriam estar auxiliando essas famílias e não serem identificados como partícipes do conflito).

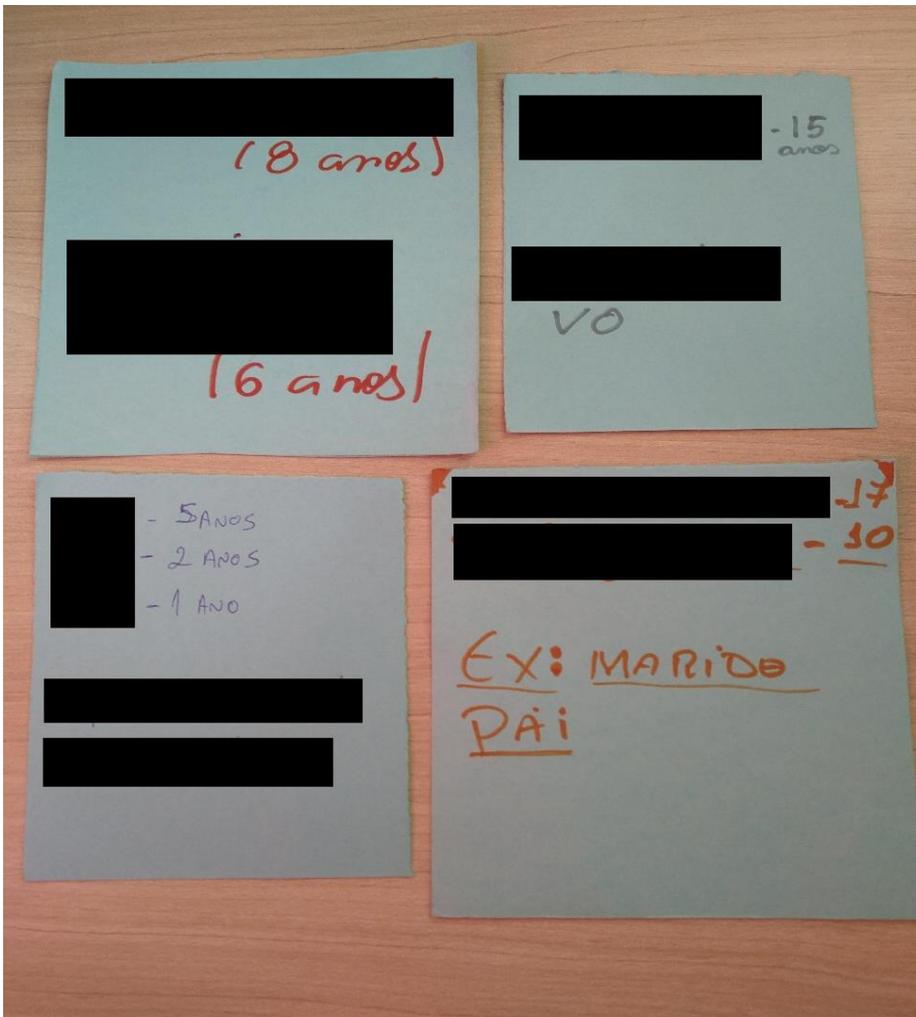
Tal prática é interessante. Como educadora eu lanço como pergunta para preenchimento da cartolina: “Coloque neste pedaço de papel porque você está nesse encontro comigo hoje, anote e identifique todos aqueles que estão no seu conflito ou que também deveriam estar aqui conosco hoje.” E assim vão surgindo os nomes e as identidades dos demais participantes dos conflitos intrafamiliares.

Para que haja esse questionamento, a análise ao conflito é substanciada conforme preceitua Riccardo Cappi,

É crucial perceber a maneira pela qual os atores sociais – em situações de poder diferentes – “definem as situações”. Está aqui em jogo a problemática do conhecimento e de sua construção, na medida em que a definição da “realidade” é em grande parte dependente de nossa maneira de apreendê-la e do lugar, especialmente do lugar social, a partir do qual a apreendemos (CAPPI, 2014, p. 160).

É interessante notar que na oficina os atores sociais são os partícipes do conflito e geralmente nas definições de seus conflitos (situações) em todos eles **os filhos sempre aparecem**, conforme mostra a figura abaixo (materiais e cartolina verde com as identificações preenchidas pelos participantes de algumas oficinas):

Figura 9 - Cartolinas de Identificação



Fonte: Acervo de fotografias da Oficina (2020).

Após esse início de identidades e identificações distribuimos para todos eles um material inicial do CNJ⁵⁴ em que trabalhamos os tipos familiares (Tradicional ou nuclear; Monoparental; Recompоста ou reconstituída; Alargada ou ampliada; Mosaico; Binuclear), bem como suas rupturas e dissoluções. Além disso, falamos sobre como essas separações trazem a eles e aos seus filhos certos dissabores que modificam seus sentimentos, elencando: 1. Choque e Confusão; 2. Culpa e Raiva; 3. Ansiedade e Alívio; 4. Tristeza e Vergonha; 5. Saudades e Esperança.

Tal abordagem serve para que eles consigam refletir sobre os sentimentos que viveram, vivem ou viverão. Eles também são lembrados que ao viver cada um de seus sentimentos, seus filhos também o vivem (talvez no mesmo estágio), uma

⁵⁴ Cartilha para os Pais – Conselho Nacional de Justiça (2015).

vez que a criança e o adolescente no conflito intrafamiliar tendem a reproduzir os mesmos sentimentos dos adultos⁵⁵, conforme figura abaixo:

Figura 10 – Sentimentos dos filhos em conflitos intrafamiliares



Fonte: A Autora (2019).

É transmitido aos pais e demais familiares os sentimentos que geralmente os filhos apresentam em cada etapa do conflito.

As etapas iniciais das rupturas e do litígio são de choque e confusão por não entenderem o conflito; a segunda etapa envolve o sentimento de culpa e raiva pelo fato de se sentirem responsáveis pelo fim do relacionamento; na terceira etapa o sentimento da tristeza e vergonha demonstram a realidade que se vive junto da família, que é a ruptura dela e, após as etapas consideradas mais difíceis, as duas etapas finais são de ansiedade e alívio, assim como de saudade e esperança por entenderem que o conflito pode ser resolvido pela família e entre a família.

Alguns filhos podem se sentir aliviados com a ruptura de seus pais, no caso de violência doméstica ou intenso conflito existente na época em que todos viviam juntos, porque a exposição deles à violência e/ou ao conflito diminuiu.

⁵⁵ Pesquisas revelam que o divórcio é o segundo evento que mais causa estresse na vida das pessoas, deixando-as frequentemente decepcionadas, frustradas, magoadas, tristes, inseguras e insatisfeitas, embora também possa deixá-las, em alguns casos, aliviadas, esperançosas e livres (CNJ, 2015).

Aos participantes da Oficina trazemos dados que envolvem crianças e adolescentes em conflitos intrafamiliares, como por exemplo: um terço das crianças e adolescentes cujos pais se divorciam têm problemas significativos nos anos seguintes ao divórcio, um terço tem algumas dificuldades moderadas e o terço restante se adapta muito bem (TEYBER, 2013). Assim, mostramos a todos que a reação dos filhos depende muito de como os pais lidam com as mudanças na família e priorizam cuidar deles próprios e de seus sentimentos e dos sentimentos de seus filhos.

Também ressaltamos o quanto a existência de um bom diálogo entre os pais após o divórcio é um dos responsáveis pelo ajustamento psicológico dos filhos de pais divorciados, conforme estudo de Johnson, Thorgngren e Smith (2001).

Ainda no que tange à aprendizagem é passado aos participantes as fases do divórcio e a possível reconstrução, a qual pode ocorrer em um período de dois a seis anos para uma completa adaptação a todas as mudanças decorrentes do divórcio (CARTER e MACGOLDRICK, 1989; MARGOLIN, 1996).

Fala-se ainda sobre o impacto do divórcio: como os filhos se prendem ao conflito dos pais; suas consequências, por faixa etária dos filhos (do nascimento aos dois anos; de três a cinco anos; de seis aos oito anos; dos nove aos doze anos; de treze aos dezoito anos); o que os pais podem fazer para ajudar seus filhos. Realizamos uma breve tradução sobre as leis e os direitos (o que é guarda, alimentos e convivência, prática de alienação parental, abandono e violência).

A última etapa envolve a participação de todos através de diálogo, conversas e debates, trabalhando suas potencialidades e estudando maneiras de serem melhores pais, ex-cônjuges e ex-companheiros. Nessa etapa questionamos os participantes a todo o momento sobre o que aprenderam e o que podem fazer/realizar para resolver/solucionar/recompor seu conflito e/ou a sua família, com um olhar primordial para seus filhos e direitos.

Solicitamos ainda o preenchimento de um formulário e ficha de avaliação cuja informação é de que o preenchimento não é obrigatório e referida ficha não será encaminhada e ou juntada ao processo judicial em trâmite, conforme ANEXO D.

3.3 DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – FUNDAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL NAS OFICINAS

Para que a defesa da Educação Social como direito fundamental de crianças e adolescentes fosse reconhecida no Sistema Judicial, transcrevemos as práticas pedagógicas e seus fundamentos abordados na oficina de Parentalidade.

Ressaltamos que a prática da Educação Social na Oficina ancora-se em Paulo Freire, que preconiza a educação além dos muros da escola e estabelece uma relação mútua de construção do saber, pois o educador também precisa saber do e sobre o educando. Paulo Freire escreveu que “o processo de ação pedagógica começa pelo meio que envolve o educando: antes de aprender a dizer a palavra é fundamental que o oprimido saiba ler o mundo” (FREIRE, 2002, p. 24). Nosso intuito é oferecer a oportunidade de que os sujeitos envolvidos no conflito ampliem sua percepção sobre o próprio conflito, conhecendo amplos e profundos aspectos relacionados a ele.

Conforme já exposto, os pais são convidados via processo para que participem da Oficina de Parentalidade. Ao proceder com o agendamento de datas, as reuniões são organizadas para que um genitor não participe da reunião com o outro genitor, tendo em vista que o ambiente da Oficina é um ambiente livre para ambas as manifestações, mas separadamente, para não gerar o aumento da litigiosidade ao conflito.

Temos como orientações que os grupos sejam mistos no que tange a pais e mães, avôs e avós, tios e tias, demais parentes e extensos para que haja uma identificação quanto ao gênero, aos papéis, às obrigações e responsabilidades. É importante na prática da oficina as diferenciações culturais, diferenciações que Boaventura de Souza Santos (2010b) principia como outros saberes – outras ecologias.

Ao trabalharmos as diferenciações nos grupos de pais, considerando seus contextos, a educação passa a ser transformadora. Santos (2019) explica que,

A educação transformadora é intercultural, não ensina para provas, para repetição e manutenção do *status quo*, mas visa criar o espírito crítico, fazer com que os sujeitos apreciem a diversidade de opiniões, que possam criticar e argumentar. A educação transformadora não conhece o inimigo, é contra qualquer discurso de ódio, admite que todos os conhecimentos são incompletos e está a buscar outros (SANTOS, 2019, online).

Ao receber o grupo de pais, demais parentes e pessoas que participam do conflito intrafamiliar e ao iniciarmos a roda de conversa, observa-se que geralmente homens se sentam mais próximo a homens (muitas vezes por serem pais; avôs; tios e padrastos) e mulheres mais próximo a mulheres (também por se apresentarem nos seus papéis de mães; avós; tias, madrastas). E por mais que eles mesmos queiram formar seus grupos, como se ali fosse também um campo de forças, eu tento desconstruí-los para que tentem exercer uma autonomia aos seus saberes, sem que precisem se agrupar para dar força aos seus argumentos e saberes.

Trazemos diferentes saberes para a tese, registros de algumas vivências⁵⁶ das oficinas, tais como a fala de T. C. que ao ter contato com um grupo misto mencionou o seguinte: *“Para mim a Oficina de Pais e Filhos significou ver os relatos, as diferentes formas com que cada um lida com o processo de guarda. Me trouxe mais empatia”* (relatório de resultados, 19-08-2019).

A partir da pergunta “Estar com outras pessoas trouxe alguma reflexão?” A. P. M., respondeu que “Sim, tem vezes que achamos que estamos certos e na verdade ao ouvir os outros, vemos que temos que refletir sobre estar ou não certo” (relatório de resultados, 19-08-2019).

Para L. K. S. estar em grupo trouxe “aprendizado e convivência diante de outras experiências e relatos de outros participantes” (relatório de resultados, 12-08-2019).

Já em uma das oficinas praticadas uma mãe, M. M., me chamou a atenção. Ao ouvir um dos pais falar que muitas mães impedem o contato dos filhos com seus pais, ela refletiu *“A Oficina significou para ela reflexão e saber ter sabedoria em esperar o tempo agir, paciência e saber que eu (ela no caso) também preciso de ajuda”* (relatório de resultados, 25-03-2019).

Para alguns o contato com outros participantes traz ainda mais aprendizado, segundo C. G. M., *“trouxe outras perspectivas do divórcio e também outras histórias”* (relatório de pesquisa, 22-08-2019).

São por tantas experiências e culturas diversas que os grupos são mistos. Para que o resultado do aprendizado seja primordialmente o de se colocar no lugar do outro, e conhecer outras vivências. É a partir dessas vivências que os ensino

⁵⁶ As identidades dos participantes nos formulários e fichas de avaliação foram mantidas em sigilo.

sobre os tipos familiares, assim como suas (re)composições, e que viver um divórcio é buscar um outro sentido à vida, assim como a própria felicidade.

Mas ao adentrar na pessoa dos filhos, muitos genitores veem a necessidade de se aperfeiçoar e entender os filhos, seus contextos e direitos, e é com esse anseio que a Oficina também é transformadora.

Falar dos filhos é falar de seus sentimentos diante da ruptura conjugal de seus pais e demais familiares, mas é também tratar de seus direitos fundamentais. Quando falamos de direitos verifica-se uma necessidade de se traduzir seus conceitos.

A tradução aqui dialogada junto aos pais é aquela abordada por Boaventura de Souza Santos (2007; 2010), em que o ato de traduzir, uma das ações do Educador Social, é praticado visando a possibilidade de aplicação às práticas de mediação da informação, por permitir a apropriação de informações que satisfaça plena ou parcialmente a troca de saberes entre as famílias com diferentes conhecimentos, ou de estratos sociais distintos.

Tendo em vista que os indivíduos fazem parte de um contexto social, agindo sobre e sofrendo interferências desse espaço, a tradução pode auxiliar no desenvolvimento das práticas informacionais que se articulam em comunidades voltadas para a promoção do letramento informacional dessas famílias (atores sociais), de diferentes naturezas éticas, educacionais, religiosas, políticas e profissionais. Isso promove o empoderamento dos cidadãos para que exerçam sua cidadania, o autoconhecimento e a melhor convivência na sociedade.

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela “sociologia das ausências”⁵⁷ e a “sociologia das emergências”⁵⁸ (SANTOS, 2002, p. 30-31).

⁵⁷ Uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como alternativa não credível ao que existe. O seu objeto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (SANTOS, 2002).

⁵⁸ A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão construindo no presente. O Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata. Não é um futuro indeterminado nem infinito. É uma possibilidade e uma capacidade concretas que nem existem no vácuo, nem estão completamente determinadas (SANTOS, 2002).

A tradução é, simultaneamente, um trabalho intelectual e um trabalho político. Também é um trabalho emocional, porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do caráter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou uma dada prática (SANTOS, 2002, p. 37).

Para que se possa compreender o trabalho de tradução, deve-se partir das seguintes indagações propostas por Santos (2002, p. 38): “O que traduzir? Entre o que traduzir? Quem traduz? Quando traduzir? Como traduzir?”

A resposta à primeira pergunta (“O que traduzir?”) é dada pelo conceito de zonas de contato que, segundo Santos (2002, p. 38), “são campos sociais onde diferentes mundos da vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem”. Para o autor, a zona de contato requerida pela razão cosmopolita é constituída por aquilo que cada saber ou prática decide que deve ser posto em contato e com quem deve contatar, a fim de que se identifique o que há de comum ou para ser aprendido entre eles.

No caso da Oficina, as zonas de contato são equivalentes aos conflitos intrafamiliares (divórcios e rupturas conjugais; disputa de guarda e convivência com os filhos; relações socioafetivas; (re)construção de novas famílias, entre outros), conflitos em que seus sujeitos são pais e filhos. O diálogo compreende as reflexões peculiares de cada conflito, enquanto do ponto de vista universal demonstra-se como a lei é aplicada aos conflitos, trabalhando-se assim uma perspectiva local (conflito de cada família) e uma outra universal (lei e o sistema judicial).

À segunda pergunta (“Entre o que traduzir?”) pode-se responder que

A seleção dos saberes e práticas entre os quais se realiza o trabalho de tradução é sempre resultado de uma convergência ou conjugação de sensações ou experiências de carência, de inconformismo e da motivação para superá-las de forma específica (SANTOS, 2002, p. 40).

À medida em que os sentimentos, anseios, vontades e expectativas vão sendo colocados na Oficina através das experiências de seus participantes, o que se traduz é o que se traz no conhecimento da lei, das políticas públicas de atendimento e dos métodos e formas alternativas à solução dos conflitos para que o aprendizado seja voltado às suas superações e possíveis soluções.

Em resposta à terceira interrogativa (“Quem traduz?”), pode-se afirmar, de acordo com Santos (2002), que tal tarefa deve ser empreendida pelos intelectuais

que possuem uma compreensão profunda e crítica a respeito de cada prática e saber envolvidos no processo de tradução, que desejam buscar em outros saberes/práticas respostas que não se encontram dentro dos limites de seus saberes/práticas “de origem”.

Para se identificar na teoria boaventurana quem traduz, trazemos aqui a fala de D. M. do C. que, ao participar da Oficina realizada em 04-02-2019 junto de seu filho, relatava o conflito era entre a nora e o filho, mas quis participar da Oficina, pois queria ajudar a ambos, não tinha a pretensão de prejudicar a nora em detrimento do filho, não demonstrava se posicionar no conflito em favor de um ou de outro, seu olhar era para seus netos e estava ali para auxiliá-los e assim falou – *“Aprendi nesta tarde o que não aprendi em 68 anos de vida, nunca tive essa educação, o que se ensina aqui não se ensina na escola”* (relatório de resultados, 24-09-2019). Ao analisarmos tal fala, sabemos que quem promove essa tradução é a Educação Social.

“Quando traduzir?”. A essa pergunta Santos (2002, p. 41) responde afirmando que “a zona de contato cosmopolita tem de ser o resultado de uma conjugação de tempos, ritmos e oportunidades. Sem tal conjugação, a zona de contato torna-se imperial e o trabalho de tradução torna-se uma forma de canibalização”.

Tal tempo, na fala de alguns participantes da Oficina é demonstrado como *“um degrau de cada vez”* – fala de F. H. da S. (relatório de resultados, 04-02-2019); já na fala de M. G. P., o tempo é significado de *“amadurecimento”*, (relatório de resultados, 11-03-2019). Esse tempo na tradução e na fala de M. P. dos A. significa *“que é preciso ter mais paciência; calma e ouvir mais o próprio filho”* (relatório de resultados, 02-03-2020). Em cada conflito trabalhado na Oficina a tradução de tempo significa viver o processo, mas não ao tempo do litigante, mas ao tempo de como se resolver o conflito, e cada conflito há o seu tempo.

Quanto à quinta e última pergunta (“Como traduzir?”), Santos (2002, p. 42) explica que “o trabalho de tradução é, basicamente, um trabalho argumentativo, assente na emoção cosmopolita de partilhar o mundo com quem não partilha o nosso saber ou a nossa experiência”.

Para promover atitudes interpessoais, eu pratico nas oficinas ações que integram a prática da formação, permeada pelo sentimento de empatia e de amor. Freire (2011, p. 55) ajuda a entender essa relação do humano para com o humano,

quando afirma que “onde há vida há inacabamento”; “mas só entre os seres humanos, homens e mulheres isso se tornou consciente”.

Acreditamos encontrar meios de recompor essa relação de fragmentos que é permeada pelos conflitos entre famílias e crianças e adolescentes que estão por trás deles, uma vez que o adulto é inacabado. Então, nesse processo de mudanças, é latente a transmissão, a tradução e a mediação ações desenvolvidas através da Educação Social. Ao trabalhar esses conceitos, a perspectiva metodológica que nos respalda é a que preza as ações e processos de transformação e justiça social.

Como a Oficina é uma “prática social” e seus partícipes são “atores sociais”, sedimentamos que não há conhecimento sem prática social e atores sociais (SANTOS, 2010b, p. 10). Os conflitos identificados nas oficinas são conflitos distintos, pois oriundos de diferentes tipos de relações sociais.

Concordamos com esse discurso teórico que subsidia a Educação Social como direito fundamental de crianças e adolescentes em conflitos intrafamiliares, pois julgamos que é fundamental valorizar e reconhecer novos e diferentes conhecimentos em distintos espaços da sociedade. A Educação Social é um caminho de promoção desse diálogo entre o conflito, o direito e a sua recomposição.

O conflito instado se diferencia pela sua temporalidade: alguns sujeitos possuem filhos de idades tenras, outros adolescentes; alguns estão diante de conflitos recentes; outros de conflitos que perduram há anos.

Seguimos metodologicamente o exercício de relacionar prática e teoria, discutindo diferentes contextos e buscando reflexos que lhes são distintos e semelhantes, exercitando nas oficinas a tradução do Boaventura e a pedagogia de Freire, assumindo a Educação Social nas suas ações de “transmitir; mediar e traduzir” (SOUZA, 2016, p. 22), “atuando diretamente no curso geral da vida dessas famílias” (NÚÑEZ, 2002, 2004), objetivando o seu papel fundamental no direito de crianças e adolescentes em conflito intrafamiliar.

Do nosso ponto de vista, a prática pedagógica é o que se chama a preparação para que as interrelações entre o educador social e os genitores e demais parentes se sedimentem no olhar para com as crianças e os adolescentes do conflito.

No recorte a seguir, relaciono algumas reações que foram observadas, anotadas e avaliadas acerca do jeito de ser de cada pai, mãe e/ou familiar no momento da Oficina de Parentalidade.

Para W. dos S. A. instituir como prática pedagógica a roda de conversa possibilitou, em suas palavras, *“uma troca de situações, algumas coisas faladas que servirão para usar com minhas filhas.”* (Relatório de resultados, 11-03-2019).

Já na fala de M.S. o acolhimento é mencionado como uma oportunidade de fala. Em suas palavras *“ser acolhida significa poder falar e trocar experiências.”* (Relatório de resultados, 11-03-2019). Portanto, praticar o acolhimento na Oficina é quebrar a abordagem do conflito e ter como efeito as falas e relatos dos participantes para que conheçam o conflito e tenham possibilidade de melhor trabalhá-lo.

A condução da Oficina tem como princípios: a confidencialidade; a imparcialidade; a não intervenção (a não ser que seja necessária) e o não julgamento. Ao respeitar tais princípios o educador adquire a confiança dos participantes, e ao trabalhar a confiança dos participantes consegue transmitir determinados conteúdos e trabalhar o conflito.

A demonstração de que tais princípios enaltecem essa relação entre educador-educando é verificada na fala de M.S. *“de início não queria falar sobre meu processo, mas a forma como a oficina ocorreu mudou a minha forma em como levar o processo litigioso de guarda, somos egoístas e esquecemos como nossos filhos se sentem.”* (Relatório de resultados, 11-03-2019).

O conhecimento sobre as ações judiciais e sobre os direitos provocam reações nos participantes, reações que demonstram proteção aos filhos, como observamos nessa fala: *“a Oficina significou direcionar o olhar a quem mais importa, minha filha. A saúde física, emocional e psicológica dela é mais importante do que todo o resto.”* (Relatório de resultados, 02-03-2019)

O que se verifica em tais relatos é que a Oficina é realizada com práticas pedagógicas que envolvem o acolhimento, a quebra de abordagem, a roda de conversa, a transmissão; mediação e tradução do Educador Social, assim como alternativas para a solução dos conflitos e a proteção dos filhos.

No momento da prática, ensinar, sentir e aprender com os participantes nos condiciona ainda à pedagogia de Freire (2011). Segundo ele, *“o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos conceder uns aos outros.”* (p. 59). Cada gesto partilhado no momento da prática reflete como a sociedade desenvolve a suas inter-relações humanas e como necessitam de autonomia para transformar seus contextos.

3.4 ANÁLISE DE RESULTADOS DA OFICINA DE PARENTALIDADE

Para analisar de que forma a prática da Educação Social trabalha a tutela dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes e instrumentaliza os envolvidos nos conflitos intrafamiliares, analisamos duas categorias de dados: 1) os dados quantitativos referentes às resoluções dos conflitos⁵⁹; 2) os dados qualitativos retirados das fichas de avaliação dos participantes da oficina.

Entre fevereiro de 2019 e novembro de 2019 (período considerado como referência desta tese), 91 procedimentos (ou processos) foram encaminhados para agendamento da Oficina, oriundos de ambas as varas de família da comarca de Maringá-PR (1ª e 2ª Vara de Família), da Vara da Infância e Juventude, e da Vara de Violência Doméstica e dos Juizados Especiais Criminais.

Dos 91 procedimentos (ou processos), foram originados 380 convites para que as pessoas envolvidas nos conflitos participassem da Oficina de Parentalidade.

A quantidade de pessoas que são convidadas a participar da Oficina sempre será maior que o número de procedimentos (ou processos) encaminhados para o agendamento da Oficina, tendo em vista que em um procedimento (ou processo) agendado, pode ter de duas até seis pessoas, envolvidas no mesmo conflito. Assim, o primeiro convite é sempre direcionado as partes e, posteriormente, há o convite para todos os demais envolvidos.

Desses 380 convites encaminhados para as pessoas envolvidas no conflito, 200 pessoas participaram da Oficina, sendo 103 mulheres e 97 homens; e 180 não compareceram, sendo tal informação passada para conhecimento do Juiz do processo.

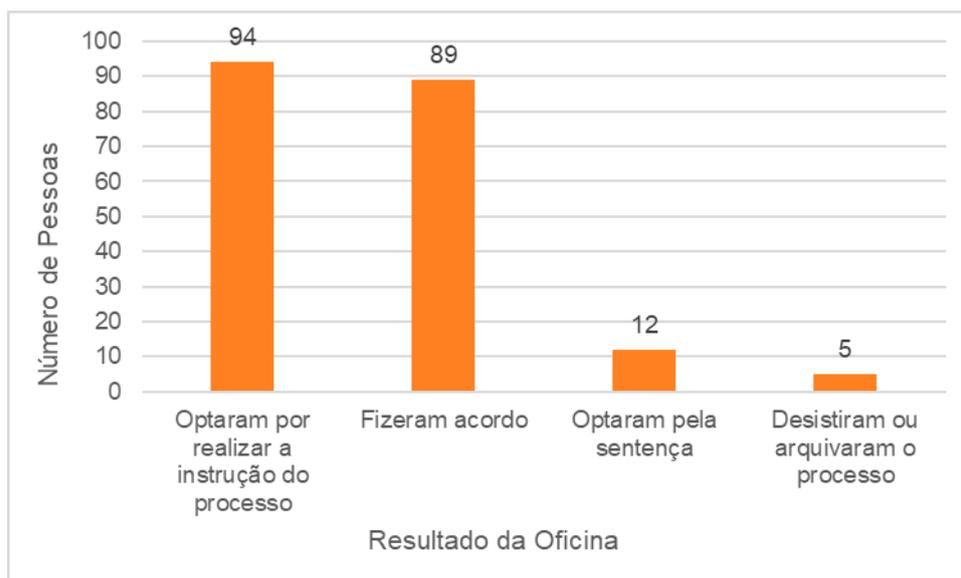
Desse total de 200 pessoas, no primeiro semestre foram atendidas 60 pessoas em oficinas realizadas exclusivamente por mim. No segundo semestre foram atendidas 140 pessoas, em oficinas realizadas por mim e pela equipe deicineiras voluntárias.

Dos 200 participantes efetivos, 89 manifestaram nos procedimentos (ou processos) a vontade em fazer um acordo; 94 manifestaram o consenso na fase de instrução do procedimento (ou processo) e, após essa etapa, optaram por outros

⁵⁹ Ver Anexo E para dados completos.

métodos e alternativas ao conflito; 5 pessoas optaram pela desistência e ou arquivamento do procedimento (ou processo); e 12 delas optaram pela sentença judicial.

Gráfico 3 - Resultado da Oficina de Parentalidade



Fonte: Elaborado pela autora (2020), com dados do ANEXO D.

Assim, verifica-se que, em um pouco mais de um ano da implementação da Oficina de Parentalidade em Maringá nós atingimos a recomposição social de quase metade dos conflitos intrafamiliares. Mas, para além disso, conseguimos a transformação do comportamento dos litigantes nos processos, assim como a transformação de seus conflitos.

Tais resultados também podem ser analisados comparando os relatórios de dados publicados pelo CNJ - Justiça em Números: no ano de 2018 havia um estoque processual de **4.752 processos**, com uma taxa de congestionamento total de 65,5% dos processos e no ano de 2019⁶⁰ esse estoque processual passou a ser de **4.222 processos**, com uma taxa de congestionamento total de 59,2% dos processos.

Além de verificar as resoluções dos conflitos para os participantes da oficina, conforme dados do Gráfico 3, também analisamos as reflexões trazidas pelos dados

⁶⁰ Os infográficos numéricos que trazem informações sobre produtividade das secretarias processuais foram divulgados através dos sistemas de informações relativas à atuação do Poder Judiciário brasileiro, no Relatório 'Justiça em Números', relatório também disponibilizado pelo CNJ.

qualitativos das fichas de avaliação preenchidas pelos participantes da oficina. Segue abaixo figura que reproduz a ficha de avaliação. A Ficha no seu formato original está disponível no Anexo D deste trabalho:

Figura 11 - Ficha de Avaliação da Oficina de Parentalidade

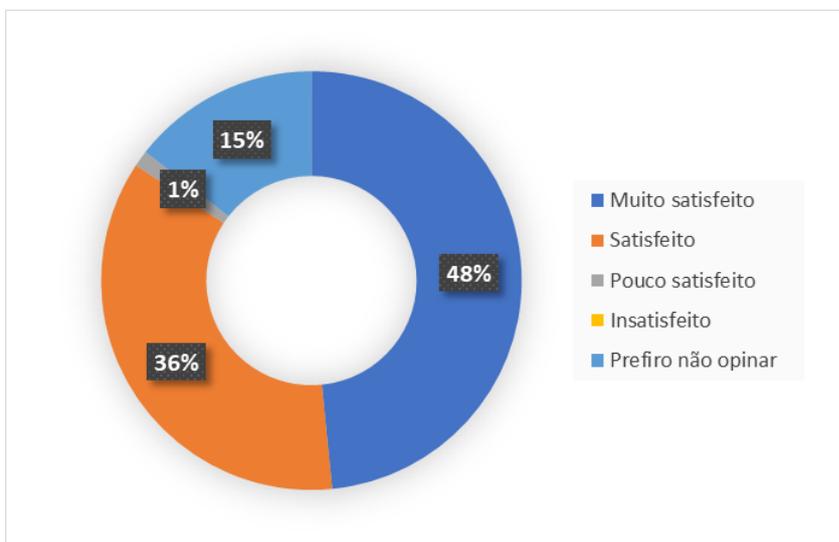
FICHA DE AVALIAÇÃO				
1. Qual o seu grau de satisfação com a Oficina?				
<input type="checkbox"/> Muito satisfeito	<input type="checkbox"/> Satisfeito	<input type="checkbox"/> Pouco satisfeito	<input type="checkbox"/> Insatisfeito	<input type="checkbox"/> Prefiro não opinar
2. Avalie a Oficina considerando o método, o material, os profissionais, o espaço e a duração				
Método				
<input type="checkbox"/> Muito bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Péssimo	<input type="checkbox"/> Prefiro não opinar
Material				
<input type="checkbox"/> Muito bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Péssimo	<input type="checkbox"/> Prefiro não opinar
Profissionais				
<input type="checkbox"/> Muito bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Péssimo	<input type="checkbox"/> Prefiro não opinar
Espaço				
<input type="checkbox"/> Muito bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Péssimo	<input type="checkbox"/> Prefiro não opinar
Duração				
<input type="checkbox"/> Muito bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Péssimo	<input type="checkbox"/> Prefiro não opinar
3. Você indicaria a Oficina para alguém?				
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não			
4. Alguma observação, reclamação e ou sugestão sobre o trabalho realizado?				
5. Você acha que a oficina o ajudou a refletir sobre a forma de agir em relação ao seu filho? Explique:				
6. Você acha que a oficina o ajudou a refletir sobre a forma de agir em relação ao seu ex? Por favor, Explique:				
7. Você acha que a oficina causou algum impacto em sua vida? Qual?				
8. Para mim a Oficina de Parentalidade significou:				
9. Você gostaria de ser contatado em dois meses para nos dizer se a Oficina causou alguma consequência na sua vida, na de seu filho ou na de seu ex?				
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não			
10. Caso você tenha respondido "sim" à última pergunta, por favor, nos informe:				
Telefone de contato:		E-mail:		

Fonte: Desenvolvida pela autora (2020).

Nossa análise de resultados parte das respostas dos participantes que preencheram a ficha de avaliação. Foram 159 avaliações preenchidas com identificação, nenhuma avaliação preenchida sem identificação e 41 recusas em preencher as avaliações. Dos participantes que preencheram a pesquisa, 88 aceitaram ser contatados depois de dois meses para dizer se a Oficina causou alguma consequência na sua vida, na de seu filho/a e/ou do seu/sua ex.

Sobre o grau de satisfação com a oficina, enquanto 134 participantes (84% do total) declararam estar muito satisfeitos ou satisfeitos com a experiência da oficina, apenas dois participantes declararam estar pouco satisfeitos e nenhum participante informou ter ficado insatisfeito. Vinte e três participantes preferiram não opinar.

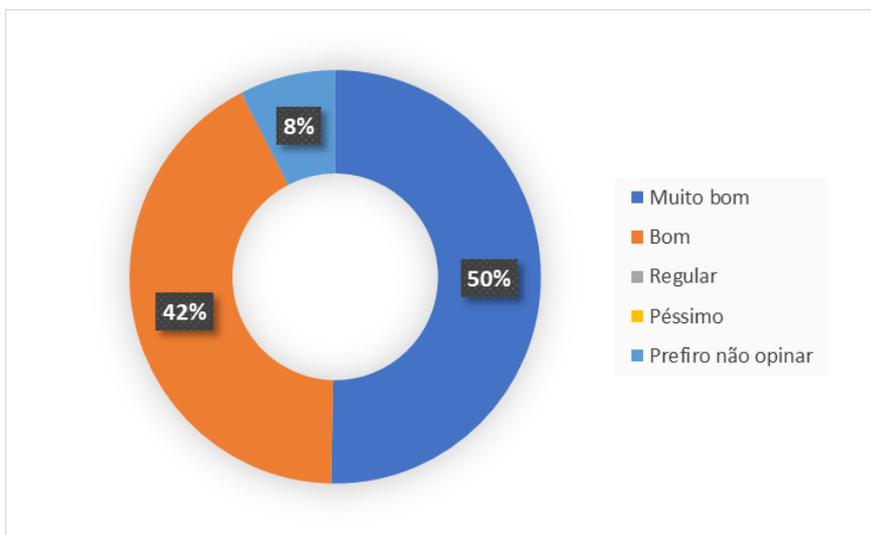
Gráfico 4 - Grau de satisfação com a oficina



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conforme dados do **Gráfico 5**, os 147 participantes que avaliaram a oficina, observando as categorias método, material, profissionais, espaço e duração, consideraram a oficina **muito boa** (50%) e **boa** (42%). Doze participantes preferiram não opinar.

Gráfico 5 - Avaliação da oficina considerando método, material, profissionais, espaço e duração



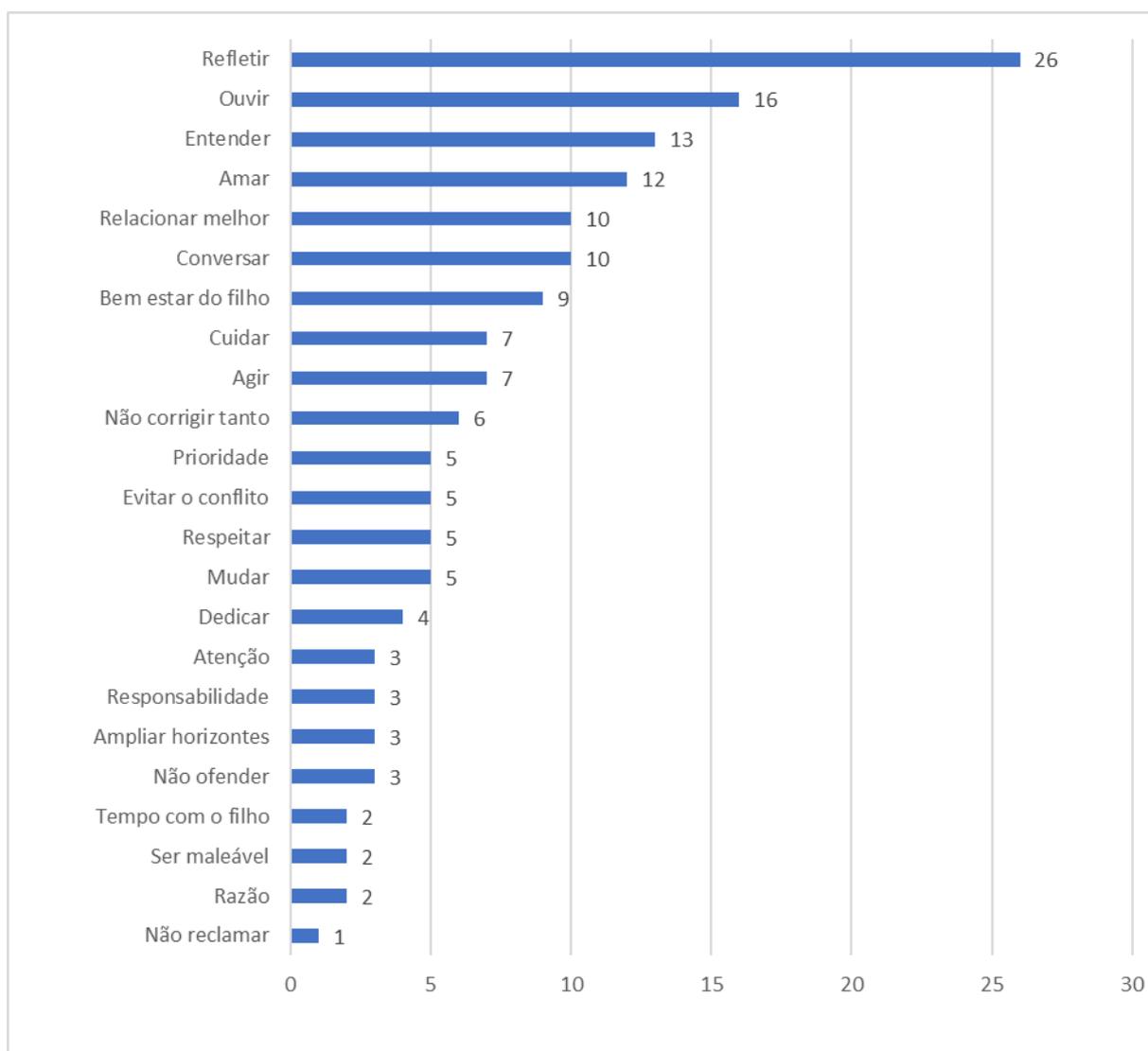
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dos 159 participantes que responderam à pesquisa, 157 afirmaram que a oficina ajudou a refletir sobre a forma de agir em relação ao “ex cônjuge e ou companheiro”, e apenas 2 afirmaram que não ajudou.

Para avaliar as questões abertas da Ficha de Avaliação, criamos categorias de palavras que foram utilizadas nas respostas. Esse procedimento foi fundamental para analisar os resultados. O primeiro resultado analisado aqui é referente aos filhos, e parte do questionamento “Você acha que a oficina o ajudou a refletir sobre a forma de agir em relação ao seu filho?”. O Gráfico 6 (abaixo) relaciona as palavras ou trechos de frases utilizados nas respostas (eixo vertical) e o número de ocorrências que essas palavras e trechos foram utilizados (eixo horizontal).

A palavra mais citada foi refletir, com 26 ocorrências, seguida das palavras ouvir (16 ocorrências), entender (13), amar (12), conversar (10) e relacionar melhor (10). Com menos de 10 e mais que 5 ocorrências foram citadas as palavras ou trechos – na ordem de mais citadas para menos citadas: bem estar do filho, agir, cuidar, não corrigir tanto, mudar, respeitar, evitar o conflito e prioridade. As outras palavras citadas podem ser observadas no gráfico.

Gráfico 6 – Número de Ocorrências de diferentes palavras e trechos de frases utilizados como resposta ao questionamento “Você acha que a oficina o ajudou a refletir sobre a forma de agir em relação ao seu filho?”



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao agrupar as palavras e os verbos identificados nas fichas avaliativas a categoria que se identifica na organização das palavras e dos verbos é a categoria de **proteção aos filhos**. Tal categoria é analisada diante do significado das manifestações e de suas codificações, tendo em vista que muitas delas demonstram a proteção integral de crianças e adolescentes conforme disposição legal do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Conforme art. 3º do ECA, a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as

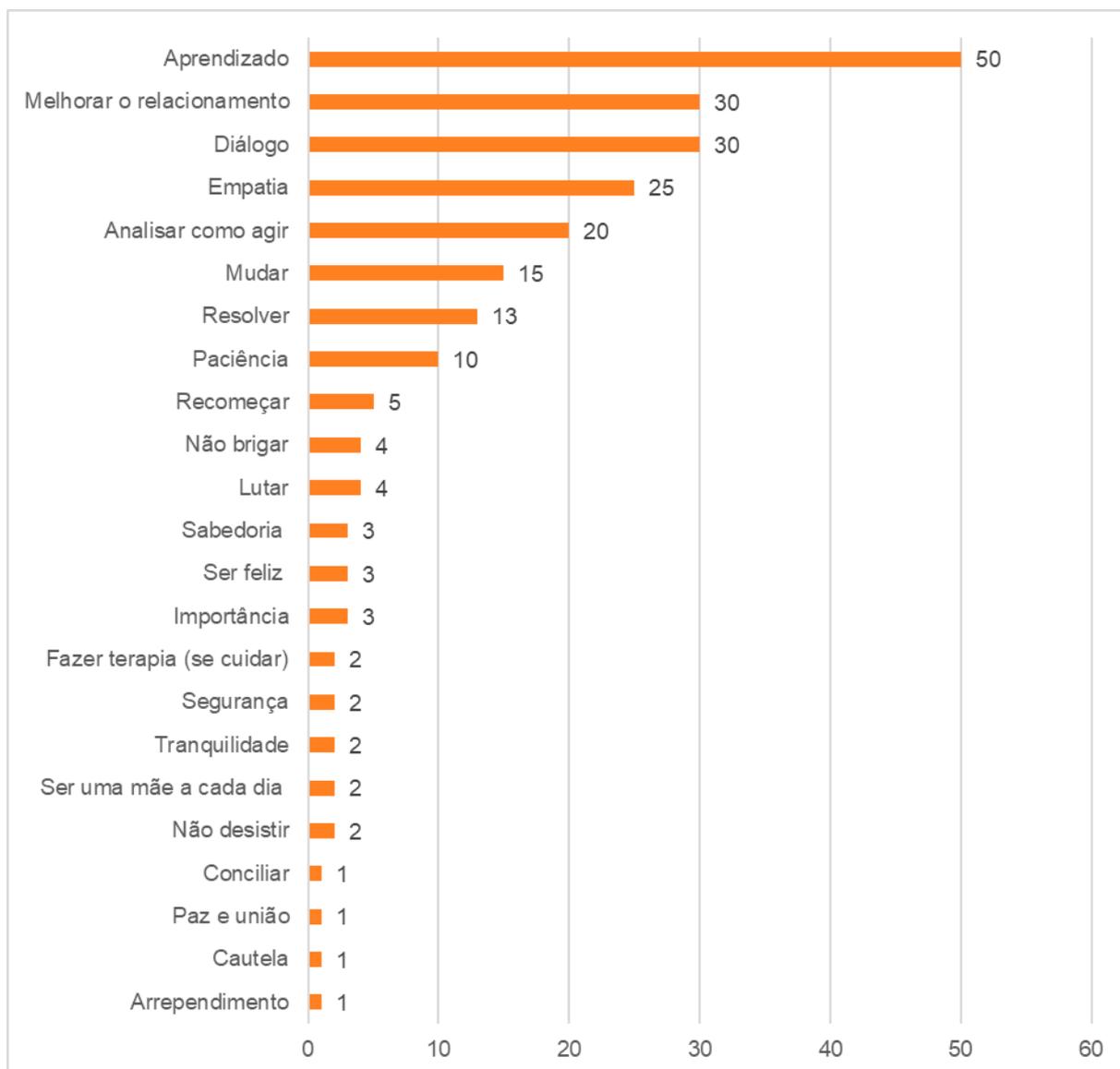
oportunidades e facilidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

As manifestações diante do fenômeno contextualizam que as palavras e manifestações “refletir”; “ouvir”; “entender”; “amar”; “conversar”; “relacionar melhor”; “bem estar do filho”; “agir”; “cuidar”; “não corrigir tanto”; “mudar”; “respeitar”; “evitar o conflito” e “prioridade”, são palavras-ações que preconizam os direitos fundamentais de crianças e adolescentes.

Os conflitos intrafamiliares nos mostram que inúmeras crianças e adolescentes não são “vistas” pelas suas famílias. Fávero (2008) considera essencial ouvir, ver e qualificar as crianças e adolescentes. No cenário infantojuvenil uma das principais atuações de todos (poder público, sociedade e família) é não ignorar a existência dos que mais precisam ser vistos e ouvidos, pois encontram-se em pleno desenvolvimento físico-intelectual, não podendo ser inferiorizados.

Partindo da mesma metodologia que analisa categorias de palavras, trazemos o gráfico abaixo (Gráfico 7) baseado nas respostas da questão “Você acha que a oficina causou algum impacto em sua vida? Qual?”. No eixo vertical trazemos as categorias de palavras identificadas nas respostas e no eixo horizontal o número de ocorrências em que foram utilizadas. Destacamos as mais citadas nas respostas analisadas: **aprendizado**, com 50 ocorrências; **melhorar o relacionamento** e **diálogo**, com 30 ocorrências cada; **empatia**, com 25, e **analisar como agir**, com 20 ocorrências.

Gráfico 7- Número de Ocorrências de diferentes palavras e trechos de frases utilizados como resposta ao questionamento “Você acha que a oficina causou algum impacto em sua vida? Qual?”



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A categoria aqui identificada é a categoria da construção, cuja análise do significado das manifestações e de suas codificações nos remetem a uma formação dos integrantes dos conflitos e partes do processo.

Nas respostas analisadas: “aprendizado”, “melhorar o relacionamento” e “diálogo”, se sobrepõem em relação a outras palavras, tais como “empatia”, “analisar como agir”, “mudar”, “resolver”, “não brigar”, “lutar” entre outras palavras que demonstram a transformação dos sujeitos.

A formação é um exercício educativo que ocorre na interação entre os discursos do educador social e na motivação provocada pela ação metodológica

desse profissional com as famílias. Propomos que deve ser dada valorização à competência de genitor ou genitora, de cada avó e ou avô, de cada familiar ao se expressarem, pois visam serem entendidos acerca de suas necessidades, de seus conflitos, de seus sonhos e projetos.

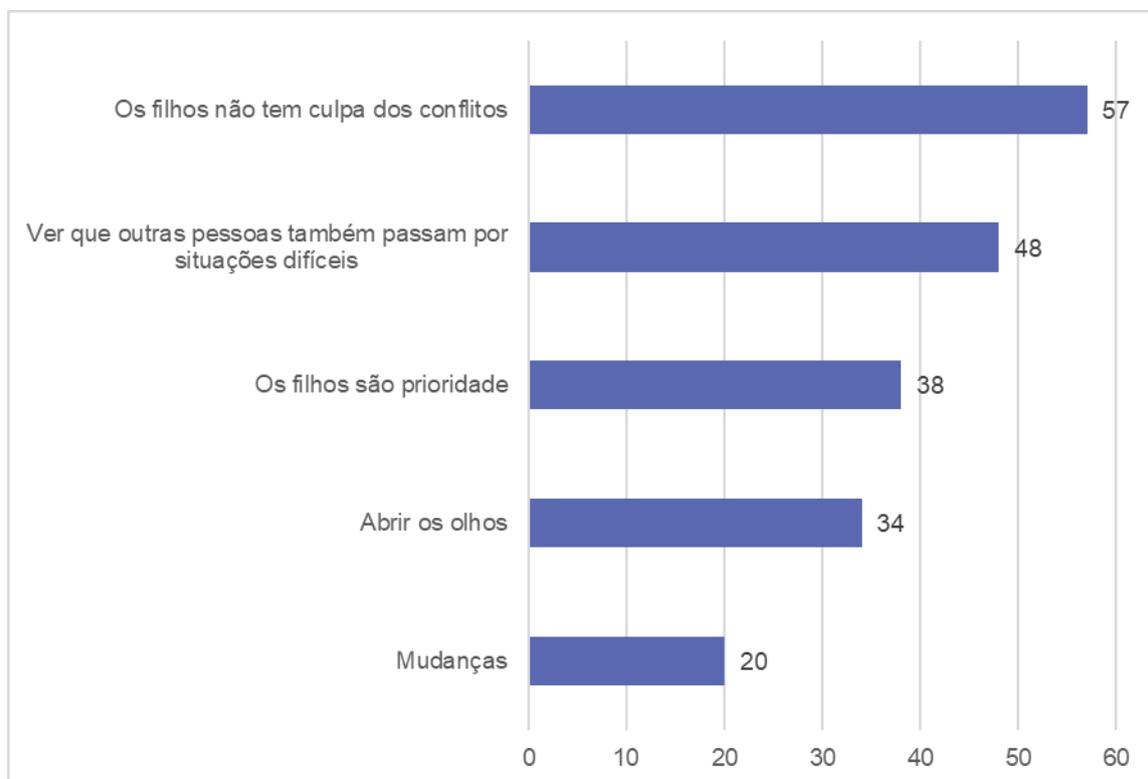
Eles e elas podem exercitar e administrar as expectativas com relação à forma como querem construir seu futuro. A dimensão e validade do pensamento político podem ser pontuadas em Santos (2011, p. 95):

[...] quanto mais amplo o futuro, mais radiosas são as expectativas confrontadas com as experiências do presente. Nesse momento a construção do pensamento dos participantes se dará na capacidade compreender que todos podem intervir numa ação que não atinge os objetivos da ética, de intervir na prática de forma consciente e com possibilidade de refletir de forma mais ampla sobre o tema específico.

Exercer a educação social no sistema judicial é fomentar uma educação democrática de caráter participativo, transformando o litígio através de seus sujeitos.

A última questão aberta analisada por nós foi “Para mim a oficina de Pais e filhos significou...?”, da qual elaboramos o Gráfico 8, que traz no eixo vertical as categorias de palavras identificadas nas respostas e no eixo horizontal o número de ocorrências em que foram utilizadas.

Gráfico 8 - Número de Ocorrências de diferentes palavras e trechos de frases utilizados como resposta ao questionamento “Para mim a oficina de Pais e filhos significou?”



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Tal categoria é chamada de **sentimentos**, uma vez que o significado da Oficina para os participantes associa-se ao fato de reconhecerem seus próprios sentimentos em relação aos conflitos intrafamiliares.

As manifestações de reconhecimento de que “os filhos não têm culpa”; que “outras pessoas também passam por situações difíceis”; que “os filhos tem prioridade”; “abrir os olhos” (no sentido de enxergar o conflito) e “mudanças”, demonstram tais sentimentos e viabilizam mudanças.

Freire (2011, p. 75) afirma que “educar é posicionar-se, não se omitir”, e o ato de reconhecer tais sentimentos condiciona o conflito a uma recomposição ou até mesmo a uma solução.

Ao estar trabalhando a categoria de sentimentos, exercitamos a prática democrática e legítima que demanda atitude e amorosidade - a qual, no pensamento freireano, é essencialmente ética. Para Freire: “o amor é um ato de coragem, [...] o ato de amor está em comprometer-se com a sua causa. A causa da libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (FREIRE, 1987, p. 80).

A transformação só tem sentido se o diálogo se faz possível a outras pessoas e quando perguntados se indicariam a oficina para alguém, 107 participantes disseram que **sim**, 19 participantes disseram que **não** e 33 não opinaram.

Com relação as fichas avaliativas, algumas delas foram trazidas para a tese, para corroborar em tais análises, dentre elas:

Figura 12 - Ficha de Avaliação 01 - L.S.

9
FICHA DE AVALIAÇÃO

ALGUMA OBSERVAÇÃO, RECLAMAÇÃO OU SUGESTÃO SOBRE O TRABALHO REALIZADO?
* Somente sobre o local, impactante aguardar ao lado do Plenário de Audiências.

VOCÊ ACHA QUE A OFICINA O AJUDOU A REFLETIR SOBRE A FORMA DE AGIR EM RELAÇÃO AO SEU FILHO? POR FAVOR, EXPLIQUE:
Sim. CONTINUAREI LUTANDO POR ELE.

VOCÊ ACHA QUE A OFICINA O AJUDOU A REFLETIR SOBRE A FORMA DE AGIR EM RELAÇÃO AO SEU EX? POR FAVOR, EXPLIQUE:
Sim. Reforçou minha forma de pensar, em ~~em~~ continuar insistindo em uma relação. Mesmo ele não querendo.

VOCÊ ACHA QUE A OFICINA CAUSOU ALGUM IMPACTO EM SUA VIDA? QUAL?
Sim. Tudo que eu puder fazer p/ melhor a vida do meu filho e resolver esse conflito vale a pena.

PARA MIM A OFICINA DE PAIS E FILHOS SIGNIFICOU:
Amadurecimento de ideias em relação ao conflito.

VOCÊ GOSTARIA DE SER CONTATADO EM DOIS MESES PARA NOS DIZER SE A OFICINA CAUSOU ALGUMA CONSEQUENCIA NA SUA VIDA, NA DE SEU FILHO OU NA DE SEU EX?
 sim () não

CASO VOCÊ TENHA RESPONDIDO "SIM" À ÚLTIMA PERGUNTA, POR FAVOR, NOS INFORME:
[REDACTED]

MUITO OBRIGADO!

Fonte: Acervo CEJUSC-Maringá – Oficina de Parentalidade (2019)

Da ficha acima, analisamos uma das falas da participante: “(...) tudo o que eu puder fazer para melhor a vida do meu filho e resolver esse conflito vale a pena”. A mesma participante cita, ao ser perguntada sobre o significado da Oficina, o “amadurecimento de ideias em relação ao conflito”.

Ao entrar em contato com essa participante dois meses após a oficina, ela informou que conseguiu restabelecer o diálogo com o genitor da criança (que também participou da Oficina em uma dada oportunidade) e que eles estavam a

caminho de um possível acordo. Disse que a relação entre eles estava bem mais harmoniosa e seu filho bem mais feliz.

O significado de ser Educadora Social e Jurídica no desenvolvimento da Oficina faz com que muitas famílias tratem os seus filhos como invisíveis aos conflitos e, trabalhar a invisibilidade é entender o que se passou com a H. L. quando questionada se a oficina tinha ajudado a refletir sobre a forma de agir em relação a sua filha, ela disse que sim, que a ajudou a “(...) *se pôr no lugar de minha filha. Aprender a falar com ela*”. A filha dessa participante passou a ter um acompanhamento na rede para restauração do diálogo com seus pais que se perdeu durante o divórcio deles.

Figura 13 - Ficha de Avaliação 02 - H.L.

9
FICHA DE AVALIAÇÃO

ALGUMA OBSERVAÇÃO, RECLAMAÇÃO OU SUGESTÃO SOBRE O TRABALHO REALIZADO?
não

VOCÊ ACHA QUE A OFICINA O AJUDOU A REFLETIR SOBRE A FORMA DE AGIR EM RELAÇÃO AO SEU FILHO? POR FAVOR, EXPLIQUE:
Sim. Se pôr no lugar da minha filha aprender a falar com ela

VOCÊ ACHA QUE A OFICINA O AJUDOU A REFLETIR SOBRE A FORMA DE AGIR EM RELAÇÃO AO SEU EX? POR FAVOR, EXPLIQUE:
mais o menos que existe uma história por trás

VOCÊ ACHA QUE A OFICINA CAUSOU ALGUM IMPACTO EM SUA VIDA? QUAL?
Sim com meu atual casamento

PARA MIM A OFICINA DE PAIS E FILHOS SIGNIFICOU:
Foi ótimo, cobicei pra fazer e escutar sobre a situação

VOCÊ GOSTARIA DE SER CONTATADO EM DOIS MESES PARA NOS DIZER SE A OFICINA CAUSOU ALGUMA CONSEQUÊNCIA NA SUA VIDA, NA DE SEU FILHO OU NA DE SEU EX?
 sim () não

CASE VOCÊ TENHA RESPONDIDO "SIM" À ÚLTIMA PERGUNTA, POR FAVOR, NOS INFORME:
[REDACTED]

MUITO OBRIGADO!

Fonte: Acervo CEJUSC-Maringá – Oficina de Parentalidade (2019)

Já a ficha de L.S., um dos pais que participaram da oficina, relata que a reflexão e a aprendizagem foram “sobre a relação de família, poder familiar⁶¹ e reciprocidade. Mostrou que devemos ter empatia”. Para ele, a oficina significou “uma grande orientação sobre nossas responsabilidades e melhoria na relação”.

Quanto ao contato de retorno com L.S., esse ainda noticiava práticas de alienação parental com a genitora de sua filha. Mas disse que estava bem mais paciente com a situação e aguardava pela audiência para tentar mediar o conflito. Ele estava conseguindo visitar a filha e estava esperançoso na resolução do processo, pois a oficina lhe trouxe noções sobre seus direitos e os direitos de sua filha.

Figura 14 - Ficha de Avaliação 03 – L.S.

CNJ CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA

VOCÊ ACHA QUE A OFICINA O AJUDOU A REFLETIR SOBRE A FORMA DE AGIR EM RELAÇÃO AO SEU EX? POR FAVOR, EXPLIQUE:

Sobre a relação de família, poder familiar e reciprocidade. Mostrou que devemos ter empatia.

VOCÊ ACHA QUE A OFICINA CAUSOU ALGUM IMPACTO EM SUA VIDA? QUAL?

Sim buscou melhorias e parâmetros para melhorar a relação.

PARA MIM A OFICINA DE PAIS E FILHOS SIGNIFICOU:

Uma grande orientação sobre as nossas responsabilidades e melhoria na relação.

VOCÊ GOSTARIA DE SER CONTATADO EM DOIS MESES PARA NOS DIZER SE A OFICINA CAUSOU ALGUMA CONSEQUENCIA NA SUA VIDA, NA DE SEU FILHO OU NA DE SEU EX?

sim () não

SE VOCÊ TENHA RESPONDIDO "SIM" À ÚLTIMA PERGUNTA, POR FAVOR, NOS INFORME:

[REDACTED]

MUITO OBRIGADO!

Fonte: Acervo CEJUSC-Maringá – Oficina de Parentalidade (2019)

⁶¹ A palavra poder familiar é de referência ao direito, como instituto que confere aos pais igualdade no exercício, da guarda e criação dos filhos, conforme preconiza o Art. 21 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Convencidas de que a Educação Social deve fazer parte do Sistema Judicial, aprendemos com os resultados que as crianças e adolescentes participam dos conflitos intrafamiliares sem entendimento do que, de fato, está acontecendo, sem entender também seus sentimentos e, portanto, seus familiares não sabem como tratar o conflito junto de seus filhos, netos e demais parentes.

Os filhos nos conflitos não são tratados conforme seus direitos, uma vez que não há diálogo e pouco podem se manifestar e/ou opinar, de fato não são ouvidos. Atuar nos conflitos intrafamiliares através da Educação Social é restabelecer direitos fundamentais de crianças e adolescentes e, principalmente desenvolver o vínculo de afeto e diálogo nas relações familiares.

A Educação Social tutela o melhor interesse da criança e adolescente envolvidos nos casos judiciais.

Consideramos como pacificado e bem resolvido um conflito intrafamiliar porque é possível através da Educação Social acompanhar as famílias e suas recomposições.

Considerando tais argumentos, no capítulo a seguir trataremos a respeito do direito de crianças e adolescentes nos conflitos intrafamiliares, considerando a Educação Social como direito fundamental. Nossa ideia é alertar para o fato de que o Sistema Judicial precisa de uma política pública institucional voltada também à educação.

4 A EDUCAÇÃO SOCIAL COMO TUTELA AOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NOS CONFLITOS INTRAFAMILIARES

*O sujeito sem direito,
não é sujeito.
O direito sem sujeito,
também não se faz como direito.
A pergunta que fica é:
Como ser um sujeito de direitos?*

(SIMÕES, 2020)

O direito à educação social ancora-se no pressuposto de que a educação é um direito; e nos referimos aqui tanto à educação escolar, quanto à social.

A partir da prática da Oficina de Parentalidade, em contato com os genitores e demais familiares em conflito, percebemos que o desenvolvimento das práticas educativas se configurou como uma ferramenta primordial no entendimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Assim, buscamos discorrer brevemente sobre a evolução histórica das crianças e de suas infâncias na construção desses direitos. Dissertamos também sobre os marcos históricos na posituação desses direitos, com enfoque na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

4.1 DO CONTEXTO HISTÓRICO DAS CRIANÇAS E INFÂNCIAS

A existência da Educação Social no trato do conflito intrafamiliar configura-se como um dos caminhos para que se cumpram, efetivamente, as garantias e direitos fundamentais previstos na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, atendendo sempre o melhor interesse desses sujeitos. A ideia central é que crianças e adolescentes conquistem visibilidade no conflito intrafamiliar como sujeitos de direitos na política judiciária brasileira.

A história dos direitos infantis, assim como a história da criança, é uma construção social. De forma geral, “na história tradicional a criança não aparece, ou seja, essa história é de adultos porque o que se conta é o que o adulto registra em ambiente público realizado por pessoas adultas. A criança não se registra sozinha”. (MÜLLER, 2007, p. 17).

Assim, “por muito tempo não houve uma história contada das crianças e sobre as crianças” (MÜLLER, 2007, p. 17). Nessa historicidade, segundo Ariès (1987), a infância é curta no mundo medieval. As etapas da vida das crianças não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas às funções sociais e à organização socioeconômica das sociedades.

Em estudos sobre a infância a criança ficava pouco tempo com a família (apenas o tempo do peito materno ou da nutriz), ou seja, passava a sua vida em coletivo. As crianças viviam no meio dos adultos e aprendiam seus ofícios, o que parecia ser suficiente e necessário para se sobreviver. O lugar da criança era entre os adultos, e era determinado pelos adultos.

No que tange à historicidade há uma diversidade de posições e uma dessas posições é elencada pelo sociólogo Manuel Sarmiento (2005). Ele destaca que a infância é historicamente construída, tendo se desenvolvido em um “processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade” (SARMENTO, 2005, p. 365). O autor destaca que esse processo ainda continua, a partir das interações sociais que as crianças estabelecem umas com as outras e com os adultos.

Nesse sentido, um consenso entre os historiadores se firmou e se mantém no sentido de que a história da infância não existe. Nas palavras de Verônica Müller (2007, p. 18):

[...] o que existe são tempos e lugares específicos em diferentes histórias para crianças que se diferenciavam por sexo, por condição social, por idade, pela cultura, pelo lugar onde nasciam, por sua relação com os adultos. Categorias que foram se definindo cada vez mais no transcorrer dos séculos e que podem ser reconhecidas na atualidade.

A mesma autora ainda afirma que a infância se refere exatamente

a um conjunto de seres humanos que tem as características próprias, e que, usado o termo já se sabe de quem falamos, das crianças e seu mundo. Não de cada sujeito, mas da categoria onde se encontram estes sujeitos. A infância é a referência adulta ao que há de comum aos sujeitos no início de sua vida, considerando aspectos da natureza biológica, da natureza relacional e de linguagem, da forma de estar com os adultos e crianças, de apreender o mundo, de reinventá-lo e significá-lo. A criança é o sujeito que existe concretamente e conclusivamente a esses conceitos ser criança e ter infância não significa a mesma coisa (MÜLLER, 2007, p. 18).

Assim, a criança, o adolescente e o jovem, na perspectiva da construção social, são amparados pelo aspecto legal, ou seja, um direito e uma tutela de proteção.

Para Soares (2005), pesquisadora do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho de Portugal, até o século XVI não havia na Europa o reconhecimento dos direitos e das necessidades das crianças, pois essas eram subordinadas ao poder sem limites dos pais, podendo ser ignoradas, abandonadas, abusadas, vendidas ou mesmo mutiladas.

A condição da criança na sociedade e sua separação do mundo foram gradualmente modificadas a partir do século XVI, quando

[...] se iniciam as mudanças mais significativas, que viriam a alterar a posição e estatuto das crianças relativamente aos adultos. Atitudes associadas à sobrevivência, proteção e educação das crianças, que, gradualmente se foram fortalecendo durante os séculos XVII e XVIII, começaram a permitir delinear um espaço social especial destinado às crianças, no qual é já possível salvaguardar algumas das suas necessidades e direitos (SOARES, 1997, p. 78).

O lugar social das crianças surgiu sob a “admissibilidade do que passava a ser considerado natural” (MÜLLER, 2007, p. 96). De forma geral, no Ocidente, até o século XVIII, condições sociais tais como pobreza e riqueza eram naturalizadas. Assim, explicava-se numa perspectiva “natural” as diferentes trajetórias da infância e das crianças, trazendo uma percepção variada da vida infantil. Segundo a autora:

O que é natural é considerado normal. O normal correspondia à ideia de que a norma é o que há de comum, corrente, aceitável e, por suposto, o anormal é entendido como exceção, então inaceitável. Mas na realidade concreta, as ideias de normalidade das concepções de infância nunca representaram a maioria das crianças senão o que se esperava desde o poder hegemônico como ideal. O ideal era, indubitavelmente, a forma como viviam os que não eram os trabalhadores comuns, que efetivamente representavam a maioria. (...) Não é possível falar de uma infância ou de uma concepção de criança. Uma visão ideal sempre veio de acadêmicos letrados na ordem científica, religiosa, política e inclusive de setores populares, mas, nas épocas referidas aqui, sempre houve várias infâncias, distintas entre si por condição social, por idade, por sexo, pelo lugar onde a criança vivia, pela cultura, pela época, pelas relações com os adultos. Mas também eram diferentes as infâncias dependendo de quem as olhava, de quem as registrava, de quem as comentava, de quem investia nelas (MÜLLER, 2007, p. 96).

No século XIX a criança passou a ser reconhecida como uma “categoria social com necessidades de proteção, em especial a partir das contribuições das ciências da Pedagogia, Psicologia e Medicina” (SILVA et al, 2017, p. 622).

Os investimentos científicos em torno da infância a partir do século XIX, especialmente da Psicologia e Pedagogia, contribuíram para a construção de imagens da criança como um “vir a ser” e também para a construção de políticas normativas de proteção, principalmente no que dizia respeito ao seu desenvolvimento e atendimento.

Já na historicidade brasileira não se tem registro, até o início do século XX, do desenvolvimento de políticas sociais desenhadas pelo Estado brasileiro à população infantojuvenil. “As populações economicamente carentes eram entregues aos cuidados da Igreja Católica através de algumas instituições, entre elas as Santas Casas de Misericórdia. A primeira Santa Casa foi fundada no ano de 1543, na Capitania de São Vicente (Vila de Santos) e essas instituições atuavam tanto com os doentes quanto com os órfãos e desprovidos. O sistema da Roda das Santas Casas, vindo da Europa no século XIX, tinha o objetivo de amparar as crianças abandonadas e de recolher donativos” (LORENZI, 2016, online).

Porém é só no século XX que novos significados são atribuídos à infância, “através de uma nova conscientização de que as crianças eram fontes humanas essenciais, de cuja dimensão maturacional iria depender o futuro da sociedade” (SOARES, 1997, p. 78).

Na segunda metade do século XX o discurso predominante sobre a infância no Ocidente atribuiu à criança e ao adolescente o estatuto de sujeito de direitos, imagem construída com base na elaboração de dispositivos legais e documentos internacionais, entre os quais: Em 1923, a Declaração de Genebra e em 1946, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas recomenda a adoção da Declaração de Genebra.

Logo após a II Guerra Mundial, um movimento internacional se manifesta a favor da criação do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

Em 1948, a Assembleia das Nações Unidas proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nela, os direitos e liberdades das crianças e adolescentes estão implicitamente incluídos.

Já em 1959 adota-se por unanimidade a Declaração dos Direitos da Criança, embora esse texto não seja de cumprimento obrigatório para os Estados membros.

E no período de 1969, é adotada e aberta à assinatura na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, em San José de Costa Rica, estabelecendo que todas as crianças têm direito às medidas de proteção e que sua condição de menor requer tais proteções tanto por parte de sua família, como da sociedade e do Estado. Em 1989 declara-se a Convenção dos Direitos da Criança (1989) (MARTINS, 2012).

Para Bobbio (1992, p. 18), a evolução dos direitos aponta para a influência das condições históricas na formulação dos direitos do homem⁶². Dessa forma, os direitos proclamados nas declarações apresentam uma dimensão histórica pautada nas exigências de cada contexto histórico.

A esse respeito, também se esclarece que:

Os direitos do homem, por mais fundamentais que possam ser, são direitos históricos, que nascem em certas circunstâncias, e que, na verdade, se caracterizam por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes. A luta por novos direitos surge de modo gradual e não todos ao mesmo tempo. O conjunto de direitos do homem modifica-se e continuam a se modificar com a mudança das condições históricas. Assim pode-se afirmar que não existem direitos fundamentais, ou seja, o que parece fundamental num certo contexto histórico e numa determinada civilização não é fundamental em outros momentos ou em outras culturas (FULLGRAF, 2001, p. 29).

A condição da criança como prioridade absoluta e sujeito de direitos é proclamada com a Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959⁶³ (NUCCI, 2014, p. 16), que, no seu sétimo princípio, “estabelece que a criança tem direito a receber educação escolar gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares de sua aprendizagem”.

A declaração ainda afirma que dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e que lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e individualidade, bem como seu senso de responsabilidade social e moral, de modo a ser um membro útil à sociedade. A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar

⁶² Observe-se que, ao longo do texto, a utilização do vocábulo “homem” refere-se à toda a coletividade de pessoas, aos seres humanos. É comum na ciência do direito a utilização do vocábulo “homem” como sinônimo de “seres humanos”.

⁶³ Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil por meio do Art. 84, inciso XXI, da Constituição, e tendo em vista o disposto no Art. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e Art. 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961 (BRASIL, 1988).

dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício desse direito (UNICEF, 2017).

Os demais princípios inovam em relação às declarações anteriores reconhecendo à criança o direito à nacionalidade, ao nome e a desenvolver-se em um clima de paz e amizade.

4.1.1 Marco histórico dos direitos infantis no Brasil

Nesta seção vamos falar sobre os marcos históricos dos direitos infantis no Brasil. Para efeito de resumo e melhor entendimento da evolução criamos o quadro abaixo:

Quadro 8 - Marcos históricos dos direitos infantis no Brasil

1891	Proibição do Trabalho infantil
1923	Criação do 1º Juizado de Menores do Brasil
1924	Declaração de Genebra
1927	Promulgação do Código de Menores no Brasil – Código Mello Mattos
1942	Criação do Serviço de Assistência do Menor
1948	Aprovação da Dec. Universal dos Direitos. Humanos
1959	Dec. Universal dos Direitos da Criança
1964	FUNABEM – Fundação Bem Estar do Menor
1979	Criação do 2º Código de Menores
1983	Pastoral da Criança
1988	Constituição Federal do Brasil
1989	Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente
anos posteriores	Criação dos CMDCA (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente) dos municípios

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A evolução histórica do atendimento, promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente no Brasil é analisada por Costa (1994, p. 122-145). Segundo o autor, o Juizado de Menores foi criado em 1923, tendo Mello Mattos como o primeiro Juiz de Menores da América Latina.

No ano de 1927 foi promulgado o primeiro documento legal para a população menor de 18 anos: o Código de Menores, que ficou popularmente conhecido como Código Mello Mattos. As ações relativas à infância foram ali marcadas por um

caráter assistencialista, normativo, correccional e repressivo, a exemplo da Política Nacional de Bem-Estar do Menor e do Código de Menores (COSTA, 1994, p. 122-145)

Segundo Costa (1994), O Código de Menores era endereçado não a todas as crianças, mas apenas àquelas tidas como em "situação irregular". O código definia, já em seu Artigo 1º, a quem a lei se aplicava – “O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, seria submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código. O Código de Menores visava estabelecer diretrizes claras para o trato da infância e juventude excluídas, regulamentando questões como trabalho infantil, tutela e pátrio poder, delinquência e liberdade vigiada. O Código de Menores revestia a figura do juiz de grande poder, sendo que o destino de muitas crianças e adolescentes ficava a mercê do julgamento e da ética do juiz.

Ainda no que tange aos direitos da criança e do adolescente no Brasil, em 1942, período considerado especialmente autoritário do Estado Novo, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM). Tratava-se de um órgão do Ministério da Justiça que funcionava como um equivalente do sistema Penitenciário para a população menor de idade. Sua orientação era correccional-repressiva. O sistema previa atendimento diferente para o adolescente autor de ato infracional e para o menor carente e abandonado (CONVENÇÃO – 30 ANOS DO ECA, NUCCI, 2019).

Segundo Costa (1993) o Código de Menores de 1979 constituiu-se em uma revisão do Código de Menores de 1927, não rompendo, no entanto, com sua linha principal de arbitrariedade, assistencialismo e repressão junto à população infanto-juvenil. Esta lei introduziu o conceito de "menor em situação irregular", que reunia o conjunto de meninos e meninas que estavam dentro do que alguns autores denominam infância em "perigo" e infância "perigosa". Essa população era colocada como objeto potencial da administração da Justiça de Menores.

Já as décadas de 1970 e 1980 são consideradas cenários importantes para o surgimento das recentes lutas travadas no país em favor das crianças e dos adolescentes (ANDRADE, 2010, p. 87), uma vez que apontaram “a importância de se aliar a história dos direitos da infância à história das políticas sociais”. Em 1979 modifica-se o Código de Menores.

A Constituição Federal Brasileira (1988) é sancionada em 1988, com capítulo próprio destinado à proteção da criança e do adolescente⁶⁴, e estabelecendo como

dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão⁶⁵ (CF, 1988).

A promulgação da Constituição Federal no país em 1988 positiva esse novo paradigma a ser seguido pelo Estado Brasileiro: o da criança e do adolescente como sujeito de direito (e também deveres), com todas as prerrogativas necessárias ao desenvolvimento saudável de sua personalidade.

Seguindo a perspectiva adotada pelo Estado Brasileiro na Constituição Federal de 1988, de proteção integral da criança e do adolescente, surge, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente⁶⁶. Esse estatuto tem como premissa que a criança e o adolescente são titulares de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, assegurando-lhes, com prioridade absoluta e sem quaisquer discriminações, todas as oportunidades e facilidades necessárias ao seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Morelli afirma “que os movimentos populares da década de 1980, em especial o Movimento de Meninos e Meninas de Rua⁶⁷, contribuíram para a discussão da situação da infância brasileira, provocando a elaboração e implantação de um novo

⁶⁴ Capítulo VII (Da família, da criança, do adolescente, do jovem e do idoso) do Título VIII (Da ordem social).

⁶⁵ Art. 227 da Constituição Federal de 1988 – Referido artigo introduz conteúdo e enfoque próprios da Doutrina de Proteção Integral da Organização das Nações Unidas, trazendo os avanços da normativa internacional para a população infanto-juvenil brasileira. Este artigo garantia às crianças e adolescentes os direitos fundamentais de sobrevivência, desenvolvimento pessoal, social, integridade física, psicológica e moral, além de protegê-los de forma especial, ou seja, através de dispositivos legais diferenciados, contra negligência, maus tratos, violência, exploração, crueldade e opressão.

⁶⁶ Lei Federal n. 8.069 de 13 de julho de 1990.

⁶⁷ Este Movimento começou a existir em 1982 e se constituiu como uma entidade civil independente em 1985, tendo atualmente 5 sedes regionais espalhadas pelas principais capitais do país. Este Movimento não presta atendimento direto aos menores, mas procura mobilizar os próprios menores, os técnicos, os educadores de rua, os diretores, os funcionários de instituições, enfim todos os que estão envolvidos com este segmento da população brasileira. Dentro desta perspectiva de mobilização, o Movimento não está atrelado à Igreja e nem ao Estado, tendo garantida sua independência financeira por subsídios de três entidades internacionais (entre elas, a UNICEF) – Ver mais em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931988000100007. Acesso em 29 Out 2020.

ordenamento jurídico sobre a infância e a adolescência no país, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)” (MORELLI, 2002, p. 23).

Para Morelli (1996), sob essa perspectiva legal o Estatuto é fruto de pressões populares e dos movimentos sociais ligados à infância. Além disso, ele inaugurou uma nova trajetória em relação à defesa da proteção integral das crianças e dos adolescentes, buscando superar o modelo corretivo constante no Código de Menores de 1927, e o modelo mais assistencial, no de 1979, pretendendo assumir um paradigma educativo nas políticas referentes à infância e à adolescência⁶⁸.

O ECA altera significativamente as possibilidades de uma intervenção arbitrária do Estado na vida de crianças e jovens. Como exemplo disto pode-se citar a limitação que o ECA impõe à medida de internação, aplicando-a como último recurso, restrito aos casos de cometimento de ato infracional.

No século XXI, emerge a construção da imagem da criança cidadã, o que requer, além da efetivação dos direitos de provisão e proteção, os direitos relativos à participação, “implicando, para além de outros aspectos, a valorização e a aceitação da sua voz e a sua participação nos seus quotidianos, ou seja, nos diversos ‘mundos’ que a rodeiam e onde está inserida” (SOARES & TOMÁS, 2004, p. 143).

A efetivação dos direitos relativos à participação é fundamental em todos os ambientes nos quais a criança e o adolescente se inserem – dentre eles, o conflito intrafamiliar – a fim de que possam exercer efetivamente a condição de sujeitos ativos e de que seja preservado o seu melhor interesse.

Apesar dos avanços legais em relação aos direitos da criança, o panorama global sobre a infância demonstra que essa categoria ainda não é prioridade na agenda governamental de muitos países, resultando na ausência de investimentos do Estado em políticas e dispositivos legais para a efetivação dos seus direitos (ANDRADE, 2010).

Diante dos efeitos da globalização, Sarmiento (2001, p. 25) afirma que o movimento de construção dos direitos da infância “é uma das faces mais expressivas da globalização contra hegemônica”. Segundo o autor, a globalização produz efeitos contraditórios e complexos na identidade contemporânea da infância, agindo sobre dois polos. No primeiro polo, registra-se a tendência reguladora dos

⁶⁸ No modelo corretivo, o foco das leis estava nas punições. Já o modelo assistencial, o foco envolvia o tratamento com as Igrejas e instituições filantrópicas. Atualmente, o foco é nos direitos – ver mais em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/07/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-1920>. Acesso em 29 Out 2020.

organismos internacionais, dentre eles a ONU, UNICEF, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Organização Internacional do Trabalho (OIT), visando teoricamente o que seja “o melhor interesse da criança” e, no segundo, revelam-se as necessidades quanto ao agravamento da situação mundial da(s) infância(s) (TOMÁS, 2006, p. 45).

Nesse breve cenário histórico da evolução da proteção da criança e do adolescente, consideramos que os processos de educação, intervenções e debates sobre as garantias e direitos fundamentais das crianças e adolescentes devem ser tratados em todos os contextos. Somente assim uma formação social, política e educacional das famílias e da sociedade, uma formação que envolva a conscientização dos direitos e das responsabilidades desses sujeitos, será possível.

4.2 DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS SOB A PERSPECTIVA CONSTITUCIONAL

Este tópico trata dos direitos fundamentais da pessoa previstos na Constituição Federal de 1988.

Os direitos fundamentais podem ser designados por meio de várias expressões e terminologias, tais como Direitos do homem; Direitos de crianças e adolescentes; Direitos naturais; Direitos individuais; Direitos humanos; Direitos públicos subjetivos; Direitos da personalidade; Direitos da pessoa humana⁶⁹; Liberdades fundamentais, dentre outros.

Conceitualmente, os direitos fundamentais são “direitos de todos”, pois são aqueles referentes a todas as pessoas, e não apenas determinados cidadãos (TEPEDINO, 2011, p. 416). Tais direitos são indispensáveis e necessários para assegurar a todos uma existência livre, digna, igualitária e para instituir o progresso moral da sociedade. Considera-se que os direitos fundamentais são inerentes ao ser humano, pois se trata de valor supremo, atuando como alicerce na ordem jurídica democrática. Para Madaleno (2011), identificam-se como fundamentais:

(...) todos aqueles direitos declarados em uma comunidade política organizada, para satisfação das necessidades ligadas ao

⁶⁹ Nesta tese nos apropriamos da palavra pessoa humana por ser uma designação jurídica. Trata-se, portanto, de um atributo que o indivíduo possui, inerente à sua condição humana, não importando qualquer outra condição referente à nacionalidade, opção política, orientação sexual, credo etc. Nos diplomas internacionais e nacionais, a dignidade humana é inscrita como princípio geral ou fundamental e por isso a designação pessoa humana em referido princípio.

reconhecimento dos princípios da liberdade, igualdade e dignidade humana; todos conformes com o momento histórico e, reconhecidos na ordem jurídica constitucional (MADALENO, 2011, p. 40).

Nas palavras de Silva (1992, p. 163), os direitos fundamentais “referem-se a princípios que resumem a concepção do mundo e informam a ideologia política de cada ordenamento jurídico, concretizando-se em garantias de uma convivência digna, livre e igual a todas as pessoas”.

O mesmo autor (1992, p. 164) explica que “no qualificativo ‘*fundamentais*’ encontra-se a indicação de que se trata de situações jurídicas sem as quais a pessoa não se realiza, não convive e, às vezes, nem mesmo sobrevive”. Fundamentais “do homem” pode ser entendido no sentido de que todos e todas as prerrogativas de direitos, igualmente, devem ser não apenas formalmente reconhecidas, mas concreta e materialmente efetivados.

Os direitos fundamentais possuem algumas características que lhe são próprias. Conforme apontado por Silva (1992, p. 166), são elas: “historicidade” (os direitos fundamentais são históricos: nascem, modificam-se e podem ser revogados e inexistentes); “inalienabilidade” (os direitos fundamentais são intransferíveis, inegociáveis); “imprescritibilidade” (os direitos fundamentais não prescrevem); “irrenunciabilidade” (os direitos fundamentais não podem ser renunciados).

Na Constituição Federal de 1988, os direitos elegidos como fundamentais à população brasileira são a vida, a liberdade, a igualdade, a segurança e a propriedade, conforme se observa no Art. 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, é importante observar que, apesar de não estar prevista expressamente no Art. 5º da Constituição Federal de 1988, a dignidade da pessoa é mais do que um direito fundamental de qualquer cidadão brasileiro: é um princípio fundamental do Estado Democrático de Direito inaugurado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Art. 1º:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: (...) III – a dignidade da pessoa humana, e irradia seus efeitos em vários dos

direitos fundamentais elencados no Art. 5º (incisos III, VI, VIII, IX, X, XI – apenas para citar alguns, dentre vários outros) (CF, 1988).

A seguir, abordamos os princípios dos direitos constitucionais fundamentais, sendo eles: a dignidade da pessoa, a igualdade e a liberdade.

4.2.1 Do princípio da dignidade da pessoa

Este tópico trata do princípio da dignidade da pessoa humana⁷⁰ previsto na Constituição Federal de 1988. O princípio da dignidade da pessoa humana, em uma *prima facie*, abrange o conceito de não-instrumentalização da pessoa.

O princípio da dignidade da pessoa humana consiste “na consciência que o ser humano tem do seu próprio valor” (CENEVIVA, 1991, p. 301). Acrescente-se, ainda, que tal princípio ilumina o núcleo essencial dos direitos fundamentais, do qual se irradiam, também na esfera privada, os direitos da personalidade, tanto na sua versão de integridade física como na de moral.

Em outras palavras, o ser humano, concebido pela ordem jurídica com um fim em si, não pode ser considerado um mero objeto para a consecução de finalidades alheias à sua vontade. O ser humano é o único ser capaz de valores, sendo que o “ser” do humano (indivíduo) é o seu “dever ser” dotado de dignidade.

Conforme preceitua Reale:

No centro de nossa concepção axiológica situa-se, pois, a ideia do homem (sic) como ente que, a um só tempo, *é e deve ser*, tendo consciência dessa dignidade. É dessa autoconsciência que nasce a ideia de pessoa, segundo a qual não se é homem pelo mero fato de existir, mas pelo significado ou sentido da existência (REALE, 2002, p. 211).

Para Nunes (2002, p. 45) a dignidade é “preceito fundamental da República Federativa do Brasil”, conforme Art. 1º: “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos em seu inciso III – a dignidade da pessoa humana; (...)”.

⁷⁰ A Constituição Federal nomina tal princípio como “Princípio da dignidade da pessoa humana”, conforme dispõe o art. 1º, III da Constituição Federal: “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: III – a **dignidade da pessoa humana.**”

Nesse sentido, é importante destacar que, como preceito fundamental do Estado Democrático de Direito, a dignidade da pessoa humana é premissa básica, estruturante e essencial de todos os direitos fundamentais previstos na ordem constitucional. Nas palavras de Costa:

A dignidade humana foi consolidada no art. 1º, da Constituição Federal de 1988, como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, impondo-se como finalidades do Estado e como limite a seu poder de atuação”. Dessa maneira, a dignidade da pessoa humana não é apenas um princípio, mas também um postulado normativo, que indica como devem ser interpretadas e aplicadas outras normas configurando como um dos princípios mais gerais e abstratos do sistema jurídico, ao lado dos demais princípios do Estado Democrático de Direito (COSTA, 2008, p. 19 e 34).

Na mesma linha, Silva (1992, p. 96) conceitua a dignidade da pessoa como “um valor supremo que atraia o conteúdo de todos os direitos fundamentais do homem, desde o direito à vida”.

Segundo Szaniawski (2005, p. 142), o princípio da dignidade da pessoa é um “princípio jurídico fundamental”, “inderrogável”, é um “fundamento da universalidade dos direitos humanos” que preconiza que:

la dignidad de la persona, en cuanto potencial humano universal, es presupuesto o fundamento de la universalidad de los derechos humanos: una condición o cualidad universalmente compartida por los seres humanos. La dignidad de la persona se erige en principio incondicionado o absoluto, que no admite excepción ni sustitución. Se trata de un principio fundamental y fundamentante: la persona es el presupuesto y el fin del orden moral y del orden jurídico. En atención a su unicidade, individualidad o irrepitibilidad, toda persona es merecedora de consideración y respeto [sic] (SOANE apud SZANIAWSKI, 2005, p. 142).

Sarlet (2007, p. 56) argumenta ser

indissociável a relação entre a dignidade da pessoa e os direitos fundamentais, sendo aquela inerente a esses. Mesmo nas ordens normativas onde a dignidade ainda não mereceu referência expressa, não se pode concluir que a dignidade não se faça presente na condição de valor informador de toda a ordem jurídica, ou seja, desde que estejam reconhecidos os direitos fundamentais, a dignidade estará assegurada (SARLET, 2007, p. 56).

Nas visões de Sarlet (2009, p. 88) e Freire (2005, p. 51), uma compilada ao direito e a outra à educação, a dignidade é o primeiro fundamento de todo o coletivo, pois envolve a construção do ser e estar em sociedade.

Nesse contexto, a dignidade como direito fundamental, quando observada sob o aspecto educacional, é assim explicada por Freire:

A partir das relações do homem com a realidade resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. **Vai humanizando-a.** Vai acrescentado a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (2005, p. 51).

Em conclusão, a dignidade da pessoa é o pressuposto para o exercício de qualquer direito fundamental (vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade). É a consideração primordial e fundamental de que o homem é sujeito de direito, nunca objeto de direito. É o fundamento axiológico do Estado Democrático de Direito.

A dignidade abriga conteúdos diversos, que incluem condições materiais mínimas de existência, integridade física e valores morais e espirituais.

Assim, constatamos um vertiginoso processo de categorização de novos sujeitos de direito, com o reconhecimento de grupos ou categorias de pessoas que se identificam por condições comuns, como a fase de vida, o gênero, a diferenciação entre estados normais e excepcionais. Assim, pode-se falar em direitos dos idosos, direitos das crianças, direitos das pessoas portadoras de deficiência, sem que tal distinção quebre o eixo central da concepção universal do princípio da dignidade humana.

4.2.2 Do direito fundamental à igualdade

Este tópico trata do direito fundamental à igualdade previsto na Constituição Federal de 1988.

O direito fundamental da igualdade é “uma aspiração perene dos homens vivendo em sociedade” (BOBBIO, 2002, p. 8). Para referido autor, por mais que este ideário tenha sido desejável ao longo da história da humanidade, nenhuma

sociedade, em nenhum lugar do mundo e em nenhum momento da história, pôde alcançá-lo. Nas palavras de Silva:

[...] a igualdade constitui o signo fundamental da democracia. Não admite os privilégios e distinções que um regime simplesmente liberal consagra. Por isso é que a burguesia, cônica de seu privilégio de classe, jamais postulou um regime de igualdade tanto quanto reivindicara o de liberdade. É que um regime de igualdade contraria seus interesses e dá à liberdade sentido material que não se harmoniza com o domínio de classe em que assenta a democracia liberal burguesa (1992, p. 193).

A igualdade na lei proclama que todas as pessoas devem ser tratadas pelo Estado com o mesmo respeito e consideração (SARMENTO, 2008). Segundo Canotilho (2007)

O princípio da igualdade tem a ver fundamentalmente com igual posição em matéria de direito e deveres [...]. Essencialmente, ele consiste em duas coisas: proibição de privilégios ou benefícios no gozo de qualquer direito ou na isenção de qualquer dever; proibição de prejuízo ou detrimento na privação de qualquer direito ou na imposição de deveres (p. 338).

Nesse aspecto, a igualdade consistiria no tratamento isonômico das pessoas em relação aos seus direitos e deveres, sem quaisquer predileções ou discriminação. A igualdade, conforme lição de Perelman (1996), também pode ser tomada como sinônimo de justiça – que significa dar a cada um a mesma coisa; dar a cada um segundo seus méritos; dar a cada um segundo suas obras; dar a cada um segundo sua posição; dar a cada um segundo o que a lei lhe atribui; dar a cada um segundo as suas necessidades.

Pode-se afirmar que é a partir dessa concepção de igualdade, permeada pelo conceito de justiça, que se formata o seu conceito atual: dar tratamento isonômico às pessoas significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades. Significa dizer que mais do que uma igualdade formal perante a lei, deve-se buscar uma igualdade material entre as pessoas.

O que se busca é uma igualdade proporcional, porque não se pode tratar igualmente situações provenientes de fatos desiguais. “O raciocínio que orienta a compreensão do princípio da isonomia tem sentido objetivo: aquinhoar igualmente os iguais e desigualmente as situações desiguais” (BULOS, 2002, p. 79).

Nesse sentido, a Constituição Federal e a legislação podem fazer distinções e dar tratamento diferenciado de acordo com juízos e critérios valorativos, razoáveis e justificáveis, que visem conferir tratamento isonômico aos desiguais:

Assim, os tratamentos normativos diferenciados são compatíveis com a Constituição Federal quando verificada a existência de uma finalidade razoavelmente proporcional ao fim visado (MORAES, 2005, p. 32).

É sob essa concepção de igualdade que a Constituição Federal de 1988 estabelece suas premissas, prevendo o princípio da igualdade como objetivo fundamental do Estado Democrático de Direito, conforme se observa no seu Art. 3º:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

No Art. 5º⁷¹ da Constituição Federal de 1988, o princípio da igualdade é revelado em sua síntese mais conhecida “todos são iguais perante a lei”, sendo seus efeitos entre homens e mulheres, igualdade entre brasileiros, igualdade racial, igualdade religiosa, igualdade em relação à idade, igualdade jurisdicional, igualdade entre trabalhadores urbanos e rurais, igualdade entre as pessoas com ou sem deficiência, igualdade entre filhos, igualdade de acesso aos serviços de educação e de saúde – dentre tantos outros desdobramentos que podem ser citados.

Nesse sentido, é importante observar que o princípio da igualdade opera com limitações ao legislador, ao intérprete/autoridade e ao indivíduo em sociedade (particular). Em relação ao legislador ou ao próprio executivo, a Constituição impõe que na edição de leis não se possa criar tratamentos abusivamente diferenciados a pessoas que se encontram em situações idênticas. Já em relação ao intérprete/autoridade pública, impõe-se que a aplicação de leis seja de maneira igualitária, sem que sejam estabelecidas diferenciações em razão de sexo, religião, convicções filosóficas ou políticas, raça e classe social. E, em relação ao indivíduo

⁷¹ “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (...)” (BRASIL, 1988).

em sociedade, estabelece-se que, nos seus atos da vida civil, ele não poderá pautar-se por condutas discriminatórias, preconceituosas ou racistas.

Vale lembrar que em 1991 o Congresso Brasileiro aprovou o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, por meio do Decreto Legislativo número 226, de 12 de dezembro de 1991, depositando a Carta de Adesão na Secretaria Geral da Organização das Nações Unidas em 24 de janeiro de 1992, sendo finalmente absorvido pelo ordenamento interno em 24 de abril do mesmo ano. Desde então, o Brasil tornou-se responsável pela implementação e proteção dos direitos fundamentais acordados em seu território.

Em virtude da ditadura militar que se instaurou no país por 21 anos, o governo brasileiro só ratificou o Pacto quando seus principais aspectos já se encontravam garantidos na atual Constituição Federal; em seu título II, dos "Dos Direitos e Garantias Fundamentais", o Brasil também se tornou signatário do Pacto dos Direitos Civis e Políticos da ONU, que consagra o direito à igualdade no seu § 1º, Art. 2 da Carta das Nações Unidas e Estatuto da Corte Internacional de Justiça⁷² - Os Estados Partes do presente pacto comprometem-se a respeitar e garantir a todos os indivíduos que se achem em seu território e que estejam sujeitos a sua jurisdição os direitos reconhecidos no presente Pacto, sem discriminação alguma por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, situação econômica, nascimento ou qualquer condição.

Desse modo, pode-se concluir que o direito fundamental da igualdade traduz-se em norma de eficácia plena, assegurando a todos, indistintamente, independentemente de raça, cor, sexo, classe social, situação econômica, orientação sexual, convicções políticas e religiosas, igual tratamento perante a lei, mas também, e principalmente, igualdade material e substancial.

Assim, conforme preconiza a Constituição Federal (1988), a proposta de dar atenção diferenciada à população infanto-juvenil, rompe com o mito de que a igualdade resta assegurada ao tempo em que todos recebem tratamento idêntico perante a lei.

Para estabelecer e compreender a isonomia material, entendeu-se indispensável que as crianças e adolescentes perseguidos, vitimizados,

⁷² Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 10 Fev. 2018.

marginalizados, invisíveis na realidade social (vale dizer, à margem dos benefícios produzidos pela sociedade) viessem a receber, pela lei, um tratamento desigual, necessariamente privilegiado.

Sob esse enfoque é que encontramos como suporte teórico do Estatuto da Criança e do Adolescente a doutrina da proteção integral, cuja tese fundamental assevera incumbir à lei assegurar às crianças e adolescentes a satisfação de suas necessidades especiais, enquanto seres humanos em peculiar fase de desenvolvimento.

Assim, pela nova legislação, as crianças e adolescentes não podem mais ser tratados como meros objetos de intervenção do Estado, devendo-se agora reconhecê-los sujeitos dos direitos elementares da pessoa humana em desenvolvimento, de maneira a propiciar o surgimento de verdadeira cidadania plena.

4.2.3 Do direito fundamental à liberdade

Este tópico trata do direito fundamental à liberdade previsto na Constituição Federal de 1988.

A liberdade é o bem mais precioso à existência digna da vida. No entanto, deve-se ter em mente que a ideia de liberdade não representa, tão somente, a condição individual do ser humano de poder se locomover – a liberdade do direito de ir e vir.

Para Silva (1992, p. 211), “a História mostra que o conteúdo da liberdade se amplia com a evolução da humanidade. Fortalece-se, estende-se, à medida que a atividade humana se alarga. Liberdade é conquista constante”.

Inúmeros registros que remontam às épocas remotas da humanidade evidenciam que a liberdade já era considerada uma condição essencial ao ser humano. Aquele que não dispunha da liberdade era considerado escravo e, por isso, era privado dos demais direitos⁷³.

Nos escritos de Montesquieu (1979, p. 200), a liberdade consiste em poder fazer o que as leis permitem. A liberdade da Constituição é um fundamento da liberdade do cidadão, ou seja, “a liberdade é o direito de fazer tudo quanto as leis

⁷³ Na escravidão, o escravo era considerado apenas uma coisa, não tendo qualquer direito, muito menos trabalhista. Ele nem era considerado sujeito de direito.

permitem; e, se um cidadão pudesse fazer o que elas proíbem, não mais teria liberdade, porque os outros teriam idêntico poder”.

Em Freire (2011) a liberdade é concebida na história das pessoas, a partir de suas vidas, associada a tomada de consciência da situação em que se encontram. Destarte, a liberdade para Paulo Freire é a consciência da situação real vivida pelo educando. Freire (2011) enfatiza que os que se lançam na marcha da liberdade não se acomodam, não se ajustam à sociedade, mas a transformam e nessa transformação, educam-se.

O conceito de liberdade foi aprimorado ao longo dos tempos, uma vez que é imprescindível que ele sempre esteja correlacionado à legitimidade da lei, ou seja, com o direito de fazer o que tiver interesse, mas de acordo com as normas da justiça.

Na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão formulada em 1789 pela Assembleia Nacional Constituinte Francesa:

A liberdade consiste em poder fazer tudo o que não prejudique a outrem: assim, o exercício dos direitos naturais do homem não tem outros limites senão os que asseguram aos demais membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos. Esses limites somente a lei poderá determinar. [...] A lei não pode proibir senão as ações nocivas à sociedade.

Para Silva (1992, p. 212), “o conceito de liberdade humana deve ser expresso no sentido de um poder de atuação do homem em busca de sua realização pessoal, de sua felicidade”.

Na lição de Cleide Aparecida Gomes Rodrigues Fermentão, a liberdade

Consiste em estabelecer ao ser humano, por meio da atuação do Estado, condições para que este direcione suas energias, de acordo com a sua vontade, para alcançar os seus objetivos, quer no plano pessoal, quer no plano negocial, quer espiritual (2009, p. 139).

Para Souza (1995, p. 258), a liberdade deve ser entendida como o “poder de autodeterminação do homem, ou seja, todo o poder que o homem exerce sobre si mesmo, autorregulando o seu corpo, o seu pensamento, a sua inteligência, a sua vontade, os seus sentimentos e o seu comportamento”. Nos dizeres de Pimenta Bueno:

(...) a liberdade não é pois exceção, é sim a regra geral, o princípio absoluto, o Direito positivo; a proibição, a restrição, isso sim é que são as exceções, e que por isso mesmo precisam ser provadas, achar-se expressamente pronunciadas pela lei, e não por modo duvidoso, sim formal, positivo; tudo o mais é sofisma. Em dúvida, prevalece a liberdade, porque é o direito, que não se restringe por suposições ou arbítrio, que vigora, porque é *facultas ejus, quod facere licet, nisi quid jure prohibet*⁷⁴. (PIMENTA BUENO apud SILVA, 1992, p. 215)

O direito à liberdade é um direito fundamental expressamente consagrado na Constituição Federal e é a prerrogativa que tem a pessoa de coordenar os meios necessários à expansão de sua personalidade no mundo das relações, sendo protegida pelo Estado e garantida pelo ordenamento jurídico.

Nesse sentido, é importante pontuar que é na democracia que a liberdade encontra um campo fértil para desenvolver-se.

É nela que o homem dispõe da mais ampla possibilidade de coordenar os meios necessários à realização de sua felicidade pessoal. Quanto mais o processo de democratização avança, mais o homem se vai libertando dos obstáculos que o constroem, mais liberdade conquista (SILVA, 1992, p. 213).

É sob essa concepção de liberdade que a Constituição Federal de 1988 estabelece em seu Art. 5º, II, o preceito matriz de liberdade: “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei”.

Vale destacar que esse conceito deve ser sempre conjugado com a questão da legitimidade da lei (ordenamento jurídico). Isso quer dizer que a lei que obrigue a fazer ou deixar de fazer alguma coisa deve ser legítima, ou seja, deve advir de um legislativo formado mediante consentimento popular, deve ser elaborada conforme as regras constitucionais e deve ser parte de uma Constituição emanada da soberania do povo. Em síntese, quando se diz legitimidade da lei sabe-se que a mesma foi elaborada seguindo as regras do Estado Democrático de Direito.

A expressão da liberdade é que se externa nas mais variadas formas, porém a liberdade oriunda de uma legitimidade legal se diferencia da liberdade expressa, conforme aponta Souza (1992) ao mencionar Benjamin Constant em sua obra *Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos*, de 1818:

⁷⁴ Significado – “a faculdade sua, do que é legítimo para fazer, a menos que seja impedido por direito”.

É para cada um o direito de não se submeter às leis, de não poder ser preso, nem detido, nem condenado, nem maltratado de nenhuma maneira, pelo efeito da vontade arbitrária de um ou de vários indivíduos. É para cada um o direito de dizer sua opinião, de escolher seu trabalho e de exercê-lo; de dispor de sua propriedade, até de abusar dela; de ir e vir, sem necessitar de permissão e sem ter que prestar conta de seus motivos ou de seus passos. É para cada um o direito de reunir-se a outros indivíduos, seja para discutir sobre seus interesses, seja para professar o culto que ele e seus associados preferirem, seja simplesmente para preencher seus dias e suas horas de maneira mais condizente com suas inclinações, com suas fantasias. Enfim, é o direito, para cada um, de decidir sobre a administração do seu governo, seja pela nomeação de todos ou de certos funcionários, seja por representações, petições, reivindicações, as quais a autoridade é mais ou menos obrigada a levar em consideração (1818, p. 10-11).

Diante dessa multiplicidade de manifestações externas da liberdade (liberdade de ir e vir, liberdade de opinião, liberdade de religião, liberdade de informação, liberdade artística, liberdade de comunicação do conhecimento, liberdade de reunião, liberdade de associação, liberdade de escolha, liberdade de trabalho, liberdade sindical, liberdade econômica, liberdade de ensino, entre outros), é possível distingui-la em cinco grandes grupos. Pimenta Bueno (2008, p. 384) elenca eles como: “liberdade da pessoa física”; “liberdade de pensamento”; “liberdade de expressão coletiva”; “liberdade de ação profissional” e “liberdade de conteúdo econômico e social”.

Assim, verifica-se que o direito fundamental à liberdade é um direito ligado à própria natureza humana, consistente na autodeterminação de seu comportamento pessoal em determinado contexto histórico e social, que pode se manifestar sob inúmeras formas. Quando a liberdade se alia à igualdade, forma-se a base para o desenvolvimento do princípio da dignidade da pessoa humana, o tripé que dá alicerce ao Estado Democrático de Direito.

4.3 DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E SUAS PRERROGATIVAS NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Traçado o esboço dos direitos e garantias fundamentais das pessoas embasada na Constituição Federal de 1988, discorreremos agora sobre os direitos e garantias fundamentais das crianças e adolescentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente⁷⁵ tem como premissa o fato de que a criança e ao adolescente são titulares de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa. O exercício desses direitos é assegurado pelo Estatuto no seu artigo 3º “a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”. Às crianças e aos adolescentes são também garantidos proteção integral e prioridade absoluta, sem quaisquer discriminações.

Isso quer dizer que o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como todos os seus desdobramentos previstos no Art. 5º da Constituição Federal se aplicam às crianças e aos adolescentes.

A afirmação da liberdade de desenvolvimento da personalidade humana e o imperativo de promoção das condições que possibilitam esse livre desenvolvimento constituem já corolários do reconhecimento da dignidade da pessoa como valor no qual se baseia o Estado (CANTALI, 2009). Portanto, o direito das crianças e dos adolescentes ao livre desenvolvimento da personalidade é um desdobramento do princípio constitucional da dignidade da pessoa.

Sob essa ótica de proteção integral e atendimento ao melhor interesse da categoria infantojuvenil, o Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que cabe ao Estado, à sociedade e à família o dever de lhes propiciar todas as condições necessárias, com prioridade absoluta, para que desenvolvam a sua personalidade de forma saudável, o que significa dizer garantir a efetivação dos direitos fundamentais a esta categoria: direito à vida, à saúde, à alimentação, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho.

Todos os direitos acima elencados são desdobramentos dos direitos fundamentais tratados nos tópicos precedentes, que devem ser sempre aplicados com a observância da condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

O Art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente ainda estabelece que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1990),

⁷⁵ Lei Federal n. 8.069 de 13 de julho de 1990.

destacando a necessidade de uma proteção especial a essa categoria de sujeitos de direito em decorrência de sua vulnerabilidade.

Os artigos 7º ao 14º do Estatuto da Criança e do Adolescente tratam do direito à vida e à saúde de crianças e adolescentes. Quando a lei diz “a criança e o adolescente têm direito a proteção à vida”, o objetivo é garantir que o Estado seja obrigado a tutelar o nascimento daqueles que não têm amparo suficiente, seja por falta de recursos financeiros dos pais, seja porque a mãe não deseja a guarda e proteção de seu filho. Assim, é dever do Estado assegurar esse nascimento saudável.

O direito à saúde, corolário lógico do Art. 196 da CF, garante atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, e acesso universal e igualitário aos seus serviços.

Os artigos 15º ao 18º do Estatuto da Criança e do Adolescente tratam do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade da criança e do adolescente.

No que tange à liberdade do público infantojuvenil, pode-se caracterizá-la como ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários (ressalvadas as restrições legais); expressar sua opinião; manifestar sua crença e culto religioso; brincar, praticar esportes e divertir-se; participar da vida familiar e comunitária sem discriminação; participar da vida política⁷⁶; buscar refúgio, auxílio e orientação.

Nesse aspecto, é imprescindível destacar a condição da criança e do adolescente como verdadeiros cidadãos, sendo-lhes garantida a participação ativa na sociedade, com direito de expressar a sua vontade e opinião, em todos os ambientes, inclusive em conflitos judiciais. A expressão de tal liberdade é a afirmação do Estado Democrático de Direito.

O direito ao respeito relaciona-se com a proteção da integridade física, psicológica, sexual e moral da criança e do adolescente, o que significa a proibição de qualquer tratamento cruel ou degradante e da prática de violência contra a população infantojuvenil.

Bittar entende que o direito à integridade física abrange a proteção da incolumidade do corpo e da mente, consistindo, portanto, na necessidade de se manter a “higidez física e a lucidez mental do ser, opondo-se a qualquer atentado que venha a atingi-las, como direito oponível a todos” (2003, p. 70).

⁷⁶ A participação na vida política refere-se apenas aos maiores de dezesseis anos, nos termos do Art. 14, § 1º, II, c, da Constituição Federal de 1988.

Mais do que isso, o direito ao respeito garante a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais dessa categoria, sempre com o objetivo de proporcionar uma boa educação e formação moral dos infantes e juvenis.

Por fim, o direito à dignidade revela-se não só na efetividade dos direitos acima mencionados e dos que ainda serão tratados neste tópico, mas sobretudo no impedimento de qualquer tratamento desumano às crianças e aos adolescentes.

Já nos artigos 19º ao 52º do Estatuto da Criança e do Adolescente são previstos os direitos deste público à convivência familiar e comunitária, o que implica o dever dos pais, Estado e sociedade de assistir, criar e educar as crianças e adolescentes. É evidente que essa responsabilidade (dever) recai principalmente sob os ombros dos pais, no entanto,

Se, por um lado, não se impõe o amor e a dedicação de pais em relação aos filhos e reciprocamente, por lei, deve o Estado intervir em famílias desestruturadas, a fim de assegurar o nível mínimo ideal, afinal, crianças e adolescentes, bem como idosos, carecem de defesa natural. É o mal necessário em matéria de intervenção estatal no âmbito familiar” (NUCCI, 2014, p. 59).

Os artigos 53º a 59º do Estatuto da Criança e do Adolescente tratam do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Novamente, verifica-se que tais direitos já são previstos expressamente na Constituição Federal de 1988. A questão que se põe para a nossa sociedade é a efetivação desses direitos ao público infantojuvenil – paradigma ainda a ser superado pelo país para garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e para garantir a liberdade de criar e o acesso às fontes de cultura, respeitando sempre o contexto social da criança e do adolescente.

Por derradeiro, os artigos 60º a 69º do Estatuto da Criança e do Adolescente tratam do direito à profissionalização e à proteção no trabalho. Nesse ponto é importante destacar que o menor de quatorze anos não pode trabalhar, nem mesmo como aprendiz.

A legislação, nesse aspecto, ao mesmo tempo em que resguarda todos os direitos das crianças e dos adolescentes necessárias ao seu pleno desenvolvimento saudável, formação moral e manutenção de seus estudos, também se preocupa em garantir a profissionalização do adolescente e o acesso ao mercado de trabalho –

considerando sempre o melhor interesse e as características peculiares desse público.

Pelo exposto, todos os direitos fundamentais tratados nos tópicos precedentes se aplicam às crianças e aos adolescentes, devendo-se sempre observar, no entanto, as características específicas inerentes a este grupo social, diante de sua vulnerabilidade.

Em conclusão, o Estatuto da Criança e do Adolescente garante uma vasta proteção aos direitos fundamentais da população infantojuvenil, sendo dever do Estado, da família e da sociedade respeitar tais direitos e insistimos no sentido de trabalhar os direitos na sua completude.

A Criança e o Adolescente têm direito a Educação Social porque são sujeitos de direitos. O tratamento normativo constitucional é lhes garantir o direito à educação, mas também à dignidade, à liberdade e à igualdade.

A Educação Social tutela tais direitos numa perspectiva de justiça e solidariedade nos conflitos intrafamiliares, priorizando a todas as crianças e aos adolescentes o exercício de seus direitos dentro do Sistema Judicial.

5 DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO SOCIAL

Educar é conhecer, é ler o mundo para poder transformá-lo (...).

(FREIRE, 1987)

Neste capítulo desenvolve-se a abordagem da Educação e da Educação Social em um contexto legal e conceitual. Também tratamos das atividades próprias do Educador Social.

5.1 DO CONCEITO E DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação é um direito fundamental, de natureza prestacional, que reclama políticas estatais para a sua efetivação. Este tópico analisa seu conceito e a explora enquanto direito.

A Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) de 1948 (2009) prevê, conforme Art. 26, 1ª, 2ª e 3ª partes, que:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta, baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (DUDH, 2009).

Nessa toada, a legislação constitucional prevê a educação como um direito social de todos - Art. 6º da CF (1988): “São direitos sociais⁷⁷ a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

A educação é um direito social que transcende o indivíduo, visto que interessa a outras dimensões sociais. Conforme Baruffi e Cimadon:

⁷⁷ Os Direitos Sociais são conquistas de diferentes movimentos sociais articulados ao longo dos séculos. Atualmente são reconhecidos internacionalmente em documentos como a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, bem como pela Constituição da República de 1988 (que os consagrou como direitos fundamentais em seu artigo 6º - Direitos Sociais são direitos fundamentais do homem.

A educação é um direito complexo, porque é objeto de várias pretensões de direito, dos pais, dos governos, das religiões, dos educandos, da sociedade etc. A educação se apresenta como um interesse não apenas do sujeito individualmente considerado, mas como um direito coletivo, próprio da sociedade (2008, p. 85).

A Constituição Federal de 1988 ainda prevê a educação como um direito de todos e um dever do Estado, da família e da sociedade, conforme expressa em seu Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

No que se refere às crianças e adolescentes, não obstante a previsão geral acima descrita, a Constituição Federal de 1988 ainda prevê a educação como direito social e fundamental de crianças e adolescentes em seu Art. 227.

A educação também encontra disciplina no ordenamento infraconstitucional, conforme texto normativo da Lei 9.394/1996, identificada por Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, nas organizações da sociedade civil, no trabalho, na convivência humana, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e em todas as manifestações culturais, conforme artigo 1º da Lei.

Esse dever do Estado com a educação, em decorrência de previsão constitucional e infraconstitucional, deve ser efetivado mediante algumas garantias, pois, segundo Enguita (1989, p. 33), “a educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades”.

Cabe mencionar também o conceito de educação delineado no ECA (1990), nos Arts. 3º, 4º e 53º, que tem como escopo o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, preparando-os para o exercício da cidadania e qualificando-os para o trabalho. A educação deve ter a pessoa como bem mais importante, tendo em vista o desenvolvimento de sua personalidade.

Freire (2003, p. 40) afirma que “a educação é sempre uma certa teoria⁷⁸ do conhecimento posta em prática [...]”. O conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos

⁷⁸ Para Freire (2003), teoria é algo especulativo, intelectual, inteligível, racional, sistemático, e que diz respeito a princípios, a fundamentos.

sobre o mundo (FREIRE, 2003). E para que a educação como direito seja um exercício de todos, a proposta de Freire (2019, p. 94) é que,

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

A concepção de educação de Freire percebe o homem como um ser autônomo. Essa autonomia está presente na definição de vocação ontológica de “ser mais” que está associada à capacidade de transformar o mundo. Sob o aspecto conceitual:

A educação, como elemento indissociável do ser humano, é o grande alimento para que o homem possa obter o pleno desenvolvimento de suas faculdades físicas, mentais e intelectuais. Ela assegura ao indivíduo, liberdade e autonomia, dando-lhe ferramentas indispensáveis para a realização de seus objetivos, a fim de que possa prosperar na vida (VIANNA, 2006, p. 136).

Na definição de Garrido (2012), a educação é um direito e um bem fundamental da vida, um dos atributos da própria cidadania, parte de sua própria essência. E nisso consistiria a maior importância política, cujo princípio de formação se baseia na democracia não como algo formal, e sim como parte do processo de emancipação dos sujeitos sociais.

É imprescindível que cada pessoa tenha acesso ao conhecimento. E quando se fala em “conhecimento” existe a necessidade de que a educação ultrapasse o sentido apenas escolar da formação ou a ideia de que a educação formadora é apenas aquela perpetuada no âmbito da escola. A educação é universal pois deve procurar oferecer os fatores unificadores comuns a toda humanidade.

Assim, a educação é mais do que a educação “bancária” ou formal (FREIRE, 2005). A educação integra a construção e a formação no processo humano, onde gerações desde tenra idade até sua forma adulta, dotadas de conhecimentos nas mais variadas áreas do saber, influenciam o processo de desenvolvimento e socialização do educando.

O processo educacional não se restringe à escola, pois ela não é a única responsável pela educação. A educação tem uma dimensão maior do que

propriamente ensinar e instruir, o que significa dizer que o processo educacional não se esgota com as etapas previstas na legislação.

Em sentido amplo, a educação representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano. Nesse sentido, Albergaria (1991) entende que:

(...) a criança e o adolescente em especial, como indivíduos em sociedade, deverão beneficiar-se de uma educação que contribua para a sua cultura geral e lhe permita desenvolver suas faculdades, seu juízo pessoal, sentido de responsabilidade moral e social, e assim tornar-se-ão um membro político em sociedade e sujeitos de direitos. Essa concepção ampla da educação não se limita a instrução escolar ou formação profissional. Compreende-se a significação integral da educação, abrangendo, além de seu caráter acadêmico e profissional os aspectos social, ético, físico e artístico (p. 44).

Pelo exposto entendemos a compreensão conceitual da educação (e da educação social) como categorias essenciais à formação e desenvolvimento humano amplo e pleno dos sujeitos (FREIRE, 2005), considerando a cultura, a aprendizagem e a atuação política.

Se o homem é por essência um ser livre, educá-lo é possibilitar que ele alcance a autonomia e a responsabilidade.

5.2 DO CONTEXTO HISTÓRICO, DO CONCEITO E DO DIREITO À EDUCAÇÃO SOCIAL

A educação social é uma das formas de educação. Por essa razão, este tópico trabalha brevemente seu contexto histórico, seu conceito e sua normatização como direito através de referências teóricas que versam a temática.

5.2.1 Do contexto histórico

Como visto anteriormente, a educação é amparada por princípios que buscam uma sociedade mais justa. É direito de todos, é dever do Estado e da família, e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

A Educação Social no Brasil constitui-se fortemente através dos estudos da Educação Popular, como expõem Paula (2007), Oliveira (2004), Pereira (2009) e alguns outros educadores como Natali (2016), Souza (2016), Bauli (2018; 2020), Müller (2016; 2018; 2020) entre outros.

Para MÜLLER (2010),

a Educação Social no Brasil tem o primeiro título em livro sobre educação social a obra de autoria de Álvaro Franco Ribeiro de 1968: “Regras de Educação Social”. Ou seja, academicamente, a educação social no Brasil começou com influência higienista, típica herança europeia do início do século 20, elitista e moralista (de ordem branca, onde uns mandam e outros obedecem, ditam regras sobre o certo e o errado), de valores estrangeiros também de viés norte-americano, que no período da ditadura militar (1964-1984) se contextualiza plenamente no desejo de imitar e se aproximar de praticamente tudo que dos Estados Unidos provinha (p. 09).

Evidencia-se essa interligação entre as áreas da educação popular e da educação social quando se busca compreender a existência da Educação Popular no Brasil, que é ligada a processos dos movimentos sociais da América Latina nos anos 1960. Caracteriza-se a Educação Popular como uma “[...] das concepções de educação das classes populares” (PALUDO, 2008, p. 157).

Segundo PAIVA (2011), “no Brasil o conceito de processos educativos fora do ambiente chamado escola, vem à tona ou se desvela, porque de alguma forma já existia, no final da década de 70, início dos anos 80, com grupos de Educadores de Rua, também chamados de Educadores Populares de Rua”.

Nos primórdios da Educação Popular, um dos objetivos principais era “promover a participação dos sujeitos na construção de um projeto político de sociedade através de soluções construídas coletivamente, nas quais se pretendia superar as desigualdades sociais, principalmente no que se refere às desigualdades existentes no campo educacional” (PAULA, 2009, p. 61).

Na década de 90, os conceitos Educação Social e Educador Social passam a fazer parte do cotidiano de quem atua fora do ambiente escolar (PAIVA, 2011). O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua do Paraná traz como implicação prática as lutas pelos direitos de crianças e adolescentes na realidade brasileira, ancoradas em princípios freireanos, e seus educadores já eram chamados de educadores sociais (MÜLLER, 2010).

No fim da década de 1990 ocorre o primeiro Encontro Nacional de Educação Social (ENES) cuja organização e realização foi feita na cidade de Maringá.

Para Müller e Rodrigues (2002), a obra “Reflexões de quem navega na educação social”, parece ser o segundo título no Brasil que traz a expressão “Educação Social” como tema e conteúdo. Segundo as autoras, o conceito é trabalhado de forma “completamente diferente, humanista, centrada nos sujeitos e

na justiça social e com a busca da demarcação profissional da área”. A obra conta com fundamentos políticos e epistêmicos de influência de Núñez e também de Freire (MÜLLER, 2020, p. 40).

Falar na historicidade da Educação Social é reconhecer inegavelmente a influência espanhola, por meio da Dra. Violeta Núñez⁷⁹, e a influência de Paulo Freire, patrono da Educação brasileira. O movimento de constituição da Educação Social no Brasil preconiza que:

A Educação Social resulta da organização de um coletivo de educadores preocupados com a situação de crianças e jovens vivendo nas ruas e para os quais a escola já não fazia nenhum sentido. Esses educadores não negam a função específica da escola, que julgam ser o ensino, mas pensam a Educação Social para além dos conteúdos transmitidos pela escola e como um espaço educativo qualificado de vida para crianças e adolescentes colocados socialmente em situação de risco (RIBEIRO, 2006, p. 162).

Mas, a história da construção da Educação Social no Brasil traz vários acontecimentos. Müller (2010), ressalta a iniciativa coletiva e sua participação na primeira audiência pública do Paraná sobre a regulamentação da profissão do/a educador/a social em Curitiba no ano de 2014. Já em 2016 ocorreu uma Audiência Pública sobre a regulamentação da profissão de educador/a social em Brasília na Câmara de Deputados, incentivada e coordenada pelo Deputado Chico Lopes do Partido dos Trabalhadores.

A Associação Brasileira de Educação Social e Pedagogia Social (EDUSOBRASIL), criada em 2017, reúne estudiosos/as, profissionais da área, pessoas que atuam como educadores/as sociais e simpatizantes em âmbito nacional, mas também se relaciona a nível internacional com coletivos que fortalecem a área (MÜLLER, 2010). Os membros da EDUSOBRASIL se ligam, por sua vez, a outras organizações, tais como a Associação de Educadores Sociais de Maringá (AESMAR), com o Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente da Universidade Estadual de Maringá (PCA-UEM), com o Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social do Chile (CIEJUS) e

⁷⁹ A Dra. Violeta Núñez é uma das precursoras da inserção da educação social no sistema de educação espanhol e responsável por teorizações substanciais a respeito da educação social em diferentes âmbitos. Foi professora na Universidade de Barcelona na graduação e pós-graduação em educação social. Exilada política em Barcelona por ocasião da ditadura militar da Argentina (que durou de 1966 a 1973), seu país natal.

com a Dynamo International- Street Workers Network, uma organização distribuída em 54 países por todos os continentes.

A Educação Social é uma realidade no desenvolvimento social, e existe na prática, com instituições realizando projetos e programas com crianças e adolescentes na presença de educadores sociais. Entretanto, “[...] constitui-se como uma ação educativa muito disseminada no Brasil, mas que passa a ser alvo de estudos e pesquisas apenas nas últimas duas décadas” (NATALI et al, 2013, p. 1).

O que se tem é um cenário educativo em constituição, impulsionado por estudos recentes⁸⁰ que ocorrem especialmente nos grupos de pesquisa das universidades e no âmbito dos movimentos sociais, e que carece de ampliação para outras esferas (NATALI, 2016).

Entretanto, o que se verifica na luta e construção da Educação Social é a perspectiva futura. O que se pretende e deve ocorrer na estrutura da sociedade brasileira, com a presença da Educação social na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com a existência de cursos universitários públicos de educação social, com profissionais educadores/as sociais (PAIVA, RODRIGUES, MÜLLER, 2017), presentes nas instituições cumprindo seu papel educativo.

5.2.2 Do conceito e do direito à educação social

Quando se pensa em educação no Brasil é quase inevitável restringir seu conceito à educação escolar. Uma concepção errada na visão de Natali (2016), que afirma que a educação ultrapassa os limites da educação escolar, considerada formal, e pode ser compreendida em suas diversas possibilidades – sendo a Educação Social uma delas.

Embora não exista a utilização específica do termo Educação Social na Constituição Federal, para Bauli (2018, p. 28), “ela é tacitamente contemplada no caput do art. 205 anteriormente transcrito, que prevê a educação como direito de todos e dever do Estado, sendo seu objetivo proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa e prepará-la para o exercício da cidadania”.

No que tange à legislação infraconstitucional, diante das normativas elencadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a educação

⁸⁰ As pesquisas atuais que envolvem a Educação Social do PCA apresentam como autores Gramsci, Foucault, Bauman e Boaventura Souza Santos.

desenvolvida em contextos educativos que são situados fora de ambientes escolares corresponde à prática da Educação Social, conforme enfatiza Jacyara Silva de Paiva (2011):

Podemos perceber um avanço no art. 1º da LDB, quando amplia o conceito de educação para além dos muros da escola, e nos diz que esse processo se desenvolve na família, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (p. 83).

Saliente-se ainda que, para Cléia Renata Teixeira de Souza (2016, p. 20), ao trabalhar os “espaços da educação”, a escola se apresenta como um dos espaços da educação que também pode promover, em vários sentidos, os sujeitos que lá recebem formação; porém, a autora adverte, “o ambiente escolar não é o único lugar da educação”.

Nesse mesmo viés conceitual, Gadotti (2012, p. 16) identifica a educação social como uma prática emancipadora de dimensões múltiplas que “[...] compreende o escolar e o não escolar, o formal, o informal e o não formal”. Segundo ele, o adjetivo social reflete o fato de ela prescindir a sociedade e intencionar a socialização dos indivíduos⁸¹. Esse autor afirma ainda que existe uma íntima relação entre educação social e educação popular, sendo que o ponto de união entre elas está na intenção emancipadora dos sujeitos oprimidos.

Para explicar o entendimento de Educação Social adotado nesta tese, apropriamo-nos da definição de Nuñez (2004):

Se trata de una apuesta social sobre su futuro: la incorporación de cada sujeto particular a las redes normalizadas de época. La educación social promueve la sociabilidad del sujeto para posibilitar su acceso y circulación por los circuitos sociales amplios. [...] Se trata de acciones particulares en las que un agente de la educación realiza la transmisión de contenidos (del patrimonio cultural amplio) juzgados como necesarios para un sujeto de la educación (p. 40).

Segundo a Associação Internacional de Educadores Sociais (ASEDES, 2007), a definição de Educação Social se baseia em dois pilares: direito de cidadania e profissão de caráter pedagógico. Trata-se de um

⁸¹ Para Marcelo Morales (2016), o sobrenome social aplicado a esses nomes (educação e pedagogia), ao invés de uma delimitação acadêmica, é uma opção política, reivindicando o caráter social que toda prática educativa possui inerentemente.

[...] direito de cidadania que se concretiza no reconhecimento de uma profissão de caráter pedagógico, geradora de contextos educativos e ações **mediadoras e formativas**, que são âmbito de competência profissional do educador social, possibilitando: i) a incorporação do educando na diversidade das redes sociais, entendida como o desenvolvimento da sociabilidade, da autonomia e da circulação social; ii) a promoção cultural e social, entendida como abertura a novas possibilidades de aquisição de bens culturais, que ampliem as perspectivas educativas, laborais, de lazer e participação social (ASEDES, 2007, p. 09, grifo nosso).

A Educação Social constitui, no seu modo de educar, as ações políticas, culturais e de cidadania junto de crianças e adolescentes, assim como de adultos, atuando peculiarmente nas suas condições de desenvolvimento.

Isso significa dizer que a Educação Social é o modo de agir da prática profissional concreta e epistemológica na busca da reprodução de sonhos, utopias, vivências, esperanças e expectativas para um futuro, encarando desafios, instituindo valores, praticando iniciativas, enfim, é o exercício de uma educação humanizadora (PEREIRA, 2009).

Núñez (1996) direciona ainda que a Educação Social é uma:

[...] práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como *problema*. Es decir, trabaja em territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo em términos de inclusión/exclusión social, com el fin de paliar o, em su caso, transformar los efectos segregativos em los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico (p. 26).

Referencia-se ainda a Educação Social quanto ao seu caráter sociocultural, sociopedagógico e sociopolítico, sendo que o profissional que a desempenha, por conta de suas atividades laborais, desenvolve ações afirmativas, mediadoras e formativas no exercício de suas atividades⁸² (MÜLLER, BAULI, 2020, p. 280).

Para Müller (2014), a constituição de uma política de educação, que seja não apenas acadêmica, **se faz através da Educação Social**, garantindo para muitas crianças e adolescentes [...] “o direito à educação e a ser educado, o que em nossa percepção é a contribuição da educação social” (2014, p. 21).

O PCA traz como fundamentos teóricos básicos da Educação Social assumindo que

⁸² Art. 2º da PL n. 5.346/2009, art. 2º. do substitutivo proposto pelo Dep. Assis Melo perante a Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público da Câmara dos Deputados, aprovado em 21/08/2013.

O princípio da argumentação pela nomenclatura social (e não não-formal) está baseado na posição inspirada em Freire (de que devemos dar um nome ao que somos) e em Foucault (de que as palavras criam realidade). Defendem a educação pelo que ela é e não pelo que não é, que seja formal o quanto antes, que integre o sistema nacional de educação, complementar ao escolar (MÜLLER, BAULI, 2020, p. 39).

Importante frisar que a base ideológica da Educação Social do PCA é política, em que praticar a Educação Social é desenvolver uma sociedade com justiça social, solidária, de cuidado, fraterna, onde os sujeitos sejam entendidos e se entendam como partícipes das transformações necessárias no mundo (2020, p. 43).

A sociedade se constrói e se movimenta a cada dia, embrenhada em relações de opressão, de injustiças, em meio a leis e outras relações e regras mais informais, mas de muito poder. O PCA luta por direitos humanos de crianças e adolescentes como estratégia no exercício, na tutela, e propositura de novas leis.

A Educação Social pode então ser entendida como uma prática educativa que trabalha em face do que socialmente se define como problema, nas fronteiras de inclusão/exclusão que as lógicas econômicas e sociais delimitam, pois pretende minimizar, e mesmo superar, esses efeitos segregantes (NÚÑEZ, 2002, p. 41).

A Educação Social é atuante em todos os meios e relações, podendo ser afirmada enquanto uma educação para a vida, também responsável por promover a cultura, a política e a civilização.

Ela atua através de reflexões e propostas interdisciplinares para viabilizar a implementação de uma aprendizagem social que atenda efetivamente às necessidades do educando considerando sua realidade. Essa atuação coaduna-se com o pensamento de Freire que diz que “o ato de educar e ser educador é trabalhar a educação em seus atos, pois é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem” (FREIRE, 2005, p. 104).

Quando se trata dos aspectos legais da Educação Social no Brasil, algumas reflexões acerca da regulamentação da formação e profissionalização dos educadores sociais são necessárias. No que concerne o educador social brasileiro, a oportunidade de uma formação técnica profissional e de sua regulamentação são objetos de discussões e propostas que desde 2009 aguardam trâmite no poder legislativo, sem que haja consenso quanto aos parâmetros normativos da profissão.

Ao tratar do tema, Bauli (2016) explica que a proposta de regulamentação que está atualmente na Câmara dos Deputados opta por consignar no texto legislativo

um rol indicativo de quais são as atribuições do educador social e quais são seus públicos destinatários⁸³:

[...] Art. 4º São atribuições do Educador Social, em contextos educativos situados fora do âmbito escolar, as atuações que envolvem: I. As pessoas e comunidades em situação de risco ou vulnerabilidade social, violência, exploração física e psicológica; II. A preservação cultural e promoção dos povos remanescentes e tradicionais; III. Os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social, mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais; IV. A realização de atividades socioeducativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais; V. a realização de programas e projetos educativos destinados à população carcerária; VI. As pessoas: portadoras de necessidades especiais; VII. Enfretamento à dependência de drogas; VIII. As atividades socioeducativas para terceira idade; IX. A promoção da educação ambiental; X. A promoção dos direitos humanos e da cidadania (BAULI, 2016, p. 75).

Porém, o texto apresentado é questionado por engessar o espectro da profissão, uma vez que existem outras pessoas e grupos que não se acham ali inseridos, mas que podem, efetivamente, ser destinatários de referida educação.

Já a orientação contemplada na emenda proposta pela comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado, do relator Paulo Paim, em 2016, indica as seguintes possibilidades de alterações normativas⁸⁴ no que tange a regulamentação de referida profissão:

Art. 2º Ficam estabelecidos como campo de atuação das educadoras e educadores sociais, os contextos educativos situados dentro ou fora dos âmbitos escolares e que envolvem ações educativas com diversas populações, em distintos âmbitos institucionais, comunitários e sociais, em programas e projetos educativos e sociais, a partir das políticas públicas definidas pelos órgãos federais, estaduais, do Distrito Federal e ou municipais.

Art. 3º São atribuições dos profissionais de que trata esta Lei ações da educação e mediação que envolvam os direitos e deveres humanos, a justiça social e o exercício da cidadania com pessoas de qualquer classe social, gênero, idade, etnia, cultura, nacionalidade dentre outras particularidades, por meio da promoção cultural, política e cívica (BAULI, 2016, p. 76).

Observa-se na alteração normativa que, quando a proposta une ações de educação e mediação que estejam vinculadas aos direitos humanos, à justiça social, e ao exercício da cidadania, tendentes à promoção cultural, política e cívica, não há um engessamento nas atribuições que envolvem a Educação Social.

⁸³ Projeto de Lei nº. 5346/2009.

⁸⁴ Projeto de Lei nº. 328/2015.

É relevante informar que a educação de forma geral, disciplinada no ordenamento infraconstitucional, no texto da norma 9.394/1996 (LDB), abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, nas organizações da sociedade civil, no trabalho, na convivência humana, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e em todas as manifestações culturais.

Nessa disposição identifica-se a promoção da Educação Social. Contudo, essa normativa irá trazer limitações quanto as suas disposições, uma vez que tal exercício educacional seria promovido junto às escolas, que se desenvolvem em instituições próprias, por meio do ensino institucional (MÜLLER, 2017).

A necessidade de supressão dessa lacuna se fortalece ainda na expectativa da regulamentação de referida atividade, cuja tentativa se encontra em análise através dos projetos de lei citados⁸⁵.

Assim, diante dos contextos educativos e diante da atuação do Educador Social, sendo pendente tal prática de reconhecimento legal ante a sua profissionalização e normatização, a Educação Social situa-se fora e também dentro dos âmbitos escolares que envolvem ações educativas com diversas populações, em distintos espaços institucionais, comunitários e sociais, assim como em programas e projetos educativos e sociais, a partir das políticas públicas definidas pelos órgãos públicos estatais federal, estadual e municipal.

Tratar a Educação Social como educação e reconhecer a referida prática educadora diante de seus profissionais é tratar da única forma educativa que pode ser praticada no Sistema Judicial, principalmente nos conflitos intrafamiliares

Instituir da Educação Social nos conflitos intrafamiliares é mediar, transmitir e traduzir as tutelas fundamentais de crianças e adolescentes envolvidas nos conflitos. É defender a sua base de formação voltada ao exercício da cidadania diante da pacificação e solução nas prerrogativas de seus direitos.

5.3 DO EDUCADOR SOCIAL E SUAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

O presente tópico define quem é e o que faz o Educador Social, e também explora as práticas educacionais a serem por ele realizadas.

⁸⁵ Projetos de Lei em trâmite no poder legislativo, de autoria do deputado Chico Lopes e do Senador Telmário Mota.

Fixadas as balizas do que é a Educação Social e aferindo que, no Brasil, a mesma ainda se encontra em um cenário de construção – uma vez que busca seu lugar em meio às políticas de formação profissional e às políticas públicas educacionais e culturais em geral, estando contemplada muitas vezes apenas nas políticas da assistência social – passa-se ao papel do educador social, assim como de suas práticas/ações educativas.

A Educação Social do PCA está imbricada com a trajetória da educação e da luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes. Aos profissionais dessa área “reconhece-se a imprescindibilidade de suas ações educativas” (NATALI, 2016, p. 73).

No pensamento de Freire (2005), o trabalho educativo é a prática que se concretiza pela aquisição de conhecimentos, por isso ele pergunta: “[...] será que a prática educativa pode se dar sem se constituir numa situação de conhecimento? Será que é possível que, de um lado, o educador e, de outro, os educandos possam se encontrar numa sala de aula, ou debaixo de uma árvore, não importa, sem que esteja em jogo algo a se conhecer?” (p. 95). Ele argumenta que não, porque a educação “é sempre uma certa teoria do conhecimento que se põe em prática”, embora não seja só isso, mas esse seria o princípio da atividade do educador.

Preconiza-se ainda que “todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (FREIRE, 2005, p. 14). Referencialmente, no Brasil e no mundo a existência de um profissional da educação que trabalha no enfrentamento das questões sociais na especificidade da prática educativa social é chamado Educador/a Social (PEREIRA, 2017).

No Brasil, tal profissão foi se constituindo no seio da Educação Popular e depois da Educação Social. Por essa razão, o educador social é um profissional presente em vários contextos sociais: organizações não governamentais (ONGs), sistema penitenciário e socioeducativo, creches, asilos, escolas, hospitais, entre outros.

Segundo Natali (2016), a partir das proposições de Morales (2012), Müller (2012) e Núñez (2002), o educador tem o papel de:

[...] articular procedimentos educacionais de transmissão e aquisição de conteúdos culturais e sociais em direção à potencialização da participação social nas realidades onde os sujeitos envolvidos estão inseridos e têm direitos a serem conquistados. (NATALI, 2016, p. 174).

Coaduna-se com esse papel uma prática libertadora que trabalha os direitos fundamentais e sociais. Em complementação às proposições acima, e, com subsídio em Freire (2005):

A visão da **liberdade** tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da **participação livre e crítica dos educandos**. É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substituiu a 'escola', autoritária por estrutura e tradição. Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de 'professor', e que o **diálogo** é condição essencial de sua tarefa, **'a de coordenar, jamais influir ou impor'** (FREIRE, 2005, p. 13, grifo nosso).

Essa construção da educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2005).

A reflexão proposta em uma análise do educador social que pratica a Educação Social é que a prática libertadora, por ser autêntica, não é sobre homem-abstração nem sobre esse mundo sem homens, mas sobre homens em suas relações com o mundo.

Em consonância com essa colocação o educador social, segundo a Associação Internacional de Educadores Sociais (ASEDES) deve se pautar nos seguintes princípios:

Princípio de respeito aos direitos humanos, princípio de respeito aos educandos, princípio de justiça social, princípio de profissionalismo, princípio da ação socioeducativa, princípio da autonomia profissional, princípio da coerência institucional, princípio da informação responsável e da confidencialidade, princípio da solidariedade profissional, princípio da participação comunitária, princípio da complementaridade de funções e coordenação (ASEDES, 2007, p. 24-25).

As ações mediadoras que envolvem o educador social são ações de acompanhamento e de apoio a processos que tem como finalidade provocar um encontro do educando com alguns conteúdos culturais, com outros sujeitos ou com

um lugar de valor social e educativo, promovendo a emancipação progressiva do sujeito (ASEDES, 2007).

Já as ações formativas são aquelas que possibilitam a incorporação da cultura, em sentido amplo e não só acadêmica, por parte do educando. São atos de transmissão de ensino que permitem o conhecimento de ferramentas conceituais, habilidades técnicas e formas de tratamento social.

Assim, o trabalho do educador social demonstra implicitamente uma importante carga ética, assim como seu compromisso e responsabilidade com a própria profissão e também com a sociedade em que trabalha. Por isso que na sua atuação há de se perpetuar a formação de bases políticas, culturais e sociais.

Esse conjunto principiológico desenvolvido na atuação da Educação Social, demanda que o Educador Social pratique as ações educativas em uma forte consciência dos contextos sociais, culturais e legais que possibilitem as ações no desenvolvimento da educação.

O objetivo do Educador Social consiste no compromisso de melhorar a sociedade em que vivemos, sem buscar que os participantes do processo educativo tomem para si os objetivos e as metas dos educadores sociais. A ação do educador deve se fundamentar em “[...] generar posibilidades para que el otro se construya a sí mismo, a su modo y para que sume elementos que le permitan entender el mundo en que vivimos y elegir el lugar que quiere ocupar en él” (MORALES, 2015, p. 14).

Müller explicita nas falas de Violeta Nuñez (2016, p. 13), que o educador/a social é um/a profissional do *antidestino*, ou seja, “é alguém que cruza a tendência histórica e atua diretamente na redefinição do curso geral da vida de alguns” (MÜLLER apud NÚÑEZ, 2016, p. 13).

Nesse sentido, é crucial destacar a pedagogia da autonomia de Paulo Freire (2001), que está calcada em três pilares fundamentais:

I - a imprescindibilidade do educando, enquanto sujeito participante ativo do ato de educar, e não como objeto massificado e mero depositário de conteúdos pré-determinados; II - a simbiose entre educador, educando e realidade social na qual este está inserido, possibilitando ao educando a sua própria construção de conhecimento; III - a educação é um ato de intervenção no mundo.

Baseado nesses três pilares, Freire (2001) desenvolve as habilidades e características necessárias ao educador que, sem sombra de dúvida, contribui ao

educador social: método, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética, exemplo, aceitação do novo, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento da identidade cultural, consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do educando, bom senso, humildade, tolerância, luta pelos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, liberdade, autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, dialogar, reconhecer a educação como ideologia e querer bem aos educandos.

Seguindo esse raciocínio, o educador social também não pode prescindir de uma pedagogia da autonomia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. O educador social deve ter uma convivência amorosa com seus educandos e uma postura curiosa e aberta que assume e os provoca, ao mesmo tempo, a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade, a igualdade e autonomia (liberdade) do educando.

Morales (2016) explana que as ações educativas:

[...] tomando la idea de práctica educativa de Freire (1997) nos obliga a definir ciertos objetivos (em sintonia com nuestra idea política de como vivir juntos) y a diseñar un camino para llegar a ellos, que incluye necesariamente actos de transmisión de cultura. Que sea una práctica educativa implica que haya em juego ciertos contenidos, recortes culturales a ser puestos em juego em la relación. Esto no quiere decir que el educador elija solo estos contenidos. Claro que debe considerar el escenario em el que está, consultar, investigar, preguntar, pero siempre, al final, debe proponer algo que vuelva educativa esa relación: esa es su responsabilidad, el encargo que assume em tanto educador (p. 59).

Natali (2016) compreende que:

A ação educativa do Educador Social não está relacionada apenas ao conteúdo que é desenvolvido no seu trabalho, e sim ligada ao método dialógico constituído na relação e ao objetivo traçado sobre e para a ação educativa. Os conteúdos que podem ser aplicados na Educação Social têm uma dimensão impossível de ser mensurada, visto que diferem entre os grupos, pois dependem muito das características culturais, do local em que se trabalha, do objetivo, entre outros fatores (p. 81).

Para demonstrar as ações educativas do Educador Social, seguindo as ações desenvolvidas na Oficina de Parentalidade em Maringá, onde atuo, podemos elencar as seguintes funções dos educadores: transmissão, formação, desenvolvimento e

promoção da cultura; geração de redes sociais, contextos, processos e recursos educativos e sociais; mediação social, cultural e educativa; conhecimento, análise e investigação dos contextos sociais e educativos; desenho, implementação e avaliação de programas e projetos em qualquer contexto educativo; gestão, direção, coordenação e organização de instituições e recursos educativos.

A exemplo de tais funções, a transmissão, a formação, o desenvolvimento e a promoção da cultura, a tradução da realidade, se relacionam à prática da Educação social pois trabalham o conflito intrafamiliar e a cultura do litígio.

A ação com o grupo de famílias que vive o conflito intrafamiliar é apresentada como uma “porta de entrada” para um impulso individual e o trabalho social deve pelo menos responder a algumas condições: as famílias devem ter reciprocidade e ajuda mútua; as mudanças devem ser feitas individualmente e coletivamente; e todos devem ter como objetivo a sua autonomia para a recomposição de seus conflitos.

Assim os demais elementos de tais funções - que são a mediação social, cultural e educativa, o conhecimento, a análise e a investigação dos contextos sociais e educativos -, permitem o encontro, o reforço do laço, da relação de confiança e dos objetivos socioeducativos.

Observamos essas funções dos educadores sociais em algumas manifestações individuais de alguns pais e parentes, mas que a transformação se demonstra ao coletivo (à sua família e conseqüentemente à sociedade). Trazemos aqui algumas delas como manifestações que demonstram o exercício de tais funções. Nas manifestações de A. F. Z. N. a transformação da cultura do litígio é demonstrada: *“De que como pai devo aumentar a participação familiar (...). Devo continuar insistindo no amor e na convivência com meus filhos”*. (Relatório de resultados, 23-08-2019). Para C. A. G., sobre transformar o conflito: *“(...) vou procurar ser um pai melhor, ficar mais próximo de meu filho, ter mais paciência e jeito de falar e conduzir a situação. Tornar uma pessoa/pai melhor.”* (Relatório de resultados, 23-08-2019).

Também como Educadora Social e Jurídica é de se reconhecer as seguintes características atribuídas à prática social construída tanto na Oficina quanto pelos educadores sociais no meio em que se articulam, sendo elas: conhecimento especializado e formação profissional; treinamento para adquirir esse conhecimento, que se traduz em ações educativas; e, finalmente, a atividade política que justifique

sua presença no mercado de trabalho, respondendo às diferentes necessidades e demandas socioeducacionais das pessoas.

Trabalhar tais características é reconhecer conhecimento especializado e formação profissional; treinamentos e atividade política. Como já mencionado, minha formação é em Direito, mas somente foi possível trabalhar a Educação Social dentro do Sistema Judicial primeiramente porque tenho formação em direito e porque atuo em conflitos intrafamiliares há mais de quinze anos; mas primordialmente, porque busquei desenvolver a Educação Social junto a minha formação. Assim, a Educação Social associada ao Direito dentro do Sistema Judicial propicia a atividade política que é crucial para o melhor desenvolvimento das famílias e da própria sociedade.

As ações educativas sociais são com frequência indicadas na Oficina. Todavia o objetivo pedagógico é educativo e evidente. Efetivamente, a educação é uma parte intrínseca da questão social. E o conflito intrafamiliar é uma questão social.

A exemplo da formação e qualificação daqueles que aplicam a oficina temos nas manifestações do Relatório de resultados que se encontram em referida pesquisa que, dos 147 participantes que avaliaram a oficina, observando as categorias método, material, profissionais, espaço e duração, 50% deles consideraram a oficina **muito boa** e 42% consideraram a oficina **boa**.

Ao acompanhar os resultados da Oficina de Parentalidade obtive como identificadores e efeitos da educação social, aqueles em que a prática educativa interfere no destino das pessoas, tais como: na sua intersubjetividade; na esperança; no desejo; na transformação; na mudança; na realização prática, do uso, dos acessos aos espaços e da cultura, ou seja, chegar ao antidestino.

E, para que tais efeitos sejam demonstrados abordamos aqui as seguintes falas. Para T. R. S. G., identificar no conflito a sua intersubjetividade é revelar em suas manifestações de que se *“deve evitar dizer o “não”, para ter paz e mais maturidade. Para ela vale a pena abrir mão da própria vontade em prol de seus filhos”*. (Relatório de resultados, 26-08-2019). Para B. C. L., entender o conflito fez entender *“seu sentimento em relação ao outro, em que ter paciência é um ato que se edifica o amor com o filho”*. (Relatório de resultados, 26-08-2019). O que se observa é que a intersubjetividade constitui uma comunicação das consciências individuais, umas com as outras, realizada com base na reciprocidade.

Já “esperançar” na Oficina, é identificar a vontade de cada participante na recomposição de seu conflito. E muitos se manifestam com palavras e frases que

envolvem seu modo de agir, praticar a empatia e, principalmente, mudar sua litigiosidade.

D. S. R. fala que *“há um grande progresso em seu futuro”*. (Relatório de resultados, 02-09-2019). Já, J. P. M. N., diz que *“(...) lutará pelo seu filho buscando uma reestruturação familiar”*. (Relatório de resultados, 25-11-2019). Segundo, E. De P. dos S., a oficina *“ajudou na maneira de ver a vida e de reconduzi-la”*. (Relatório de resultados, 25-11-2019). Outras palavras ou expressões, como *“perspectiva e mudanças”* (Relatório de resultados, 30-10-2019); *“aumento da autoestima”* (Relatório de resultados, 16-10-2019); *“melhorar como pessoa”* (relatório de resultados, 14-10-2019), também foram identificadas em algumas manifestações.

O que se preconiza nos efeitos das ações da Educação Social é o que se tem também como inferência de Freire (2002). Para ele, “o diálogo, o aprendizado e a prática democráticos permitem a ampliação dos espaços entre os diferentes, na superação das condições sectárias”⁸⁶, enfatizando que a esperança nasce dessas superações bem como origina novas lutas. “De que a esperança tem sentido se é partejada na inquietação criadora do combate na medida em que, só assim, ela também pode partejar novas lutas em outros níveis” (FREIRE, 2002, p. 198).

As categorias de intervenção da Educação Social compreendem as modalidades: Individual, Coletivo e Comunitário.

O acompanhamento individual consiste em acompanhar uma pessoa relativamente a diversos aspectos da sua realidade, quer pontualmente, quer de forma mais permanente, quer relativamente a “pequenos problemas”, quer nas dificuldades maiores. (...) Na ação coletiva o acompanhamento aos grupos se dá através de diferentes atividades que permitem o encontro, o reforço do laço, da relação de confiança e dos objetivos socioeducativos. (...) Na ação comunitária, a mobilização e a participação dos cidadãos, promovem a autonomia e o desenvolvimento da comunidade ou de um meio (BOEVÉ e TOUSSAINT, 2012, p. 09).

Para que a Educação Social se desenvolva, os verbos ou comandos são: processar; formar; idear; transmitir; (re)conhecer; diferenciar; inovar; atuar; construir; abrir (caminhos) e principalmente participar (RODRIGUES, Grupo de estudos, 2020).

⁸⁶ Para Freire (2004) o sujeito sectário rompe com as questões humanas éticas eliminando qualquer proposição de diálogo. Para o autor, o sectário é o sujeito que contempla uma falsa visão da história desenvolvendo ações negadoras da liberdade, legitimando o determinismo. Os sectários “[...] fechando-se em um “círculo de segurança”, do qual não podem sair, estabelecem ambos a sua verdade” (FREIRE, 2004, p. 14). Freire acredita na superação das condições sectárias, justamente, pela esperança que nasce desse momento e torna-se alavanca de novas lutas.

O Educador Social apresenta como destrezas que podem ser resumidas em competências relativas à capacidade comunicativa; à capacidade de se relacionar; à capacidade de análise e síntese; à capacidade crítico-reflexiva; e à capacidade de seleção e gestão do conhecimento e da informação.

Praticar uma educação através da práxis é trabalhar uma metodologia através “da vivência das experiências que se extrai ensinamentos”. Tal aprendizagem se faz ainda mais forte quando acompanhada por uma reflexão sobre a experiência. Ou seja, ligar a educação à ação garante uma durabilidade e uma reapropriação dos novos conhecimentos adquiridos (BOEVÉ e TOUSSAINT, 2012, p. 32).

Ressalte-se ainda a importância dos registros das práticas dos educadores sociais enquanto categoria profissional firmando a necessidade de a Educação Social ser uma profissão e não uma casualidade.

A atuação e o papel do educador social que pratica a Educação Social parte de um compêndio de conhecimentos e habilidades que a ação socioeducativa implementa para produzir efeitos educacionais de mudança, desenvolvimento e promoção em pessoas, grupos e comunidades.

Finalizamos tais reflexões enfatizando que o educador social deve agir segundo as perspectivas educativas que são o desenvolvimento social, cultural, intelectual, físico e prático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de amar!

(FREIRE, 1987)

Nesta tese objetivamos explicar a necessidade de se garantir o direito à Educação Social de crianças e adolescentes que se encontram em conflitos judiciais intrafamiliares no Sistema Judicial atual. Partimos da premissa de que a Educação Social deve estar presente no Sistema Judicial como proposta educativa e tutela dos direitos fundamentais dessas crianças e adolescentes, e consideramos o Educador Social como um profissional essencial nesse processo.

Para alcançar esses resultados, trilhamos os seguintes caminhos: em um primeiro momento exploramos uma experiência prática, a Oficina de Parentalidade, uma política pública judicial aplicada nos conflitos intrafamiliares das Varas de Família na comarca de Maringá-PR; em um segundo momento buscamos argumentos legais; e em um terceiro momento pensamos os conceitos da Educação Social e as ações do Educador Social.

A fundamentação teórico-metodológica empreendida na práxis, assim como nos conflitos intrafamiliares e aos seus sujeitos foi amparada pelos teóricos Paulo Freire (2005, 2019); Boaventura de Souza Santos (2010); Michel Foucault (1971; 2015) e Violeta Núñez (2002; 2004) e demais autores do PCA, MÜLLER (2020); BAULI (2018; 2020); RODRIGUES (2019); NATALI (2016); SOUZA (2018), uma vez que o Educador Social relaciona-se diretamente com os processos educativos, com objetivos diferenciados, onde são trabalhadas as diversidades das pessoas.

Ao praticar a Oficina apoiamo-nos na Pedagogia libertadora para uma emancipação dos sujeitos ao conflito, porque buscamos uma sociedade mais justa e solidária. Com Santos trabalhamos, primordialmente, a tradução junto de pais e mães instituindo outros saberes que envolvem os conflitos intrafamiliares. Ao trazer Foucault (1971, 2015), desmistificamos o poder das instituições e principalmente do procedimento judicial, de suas autoridades e dos papéis familiares. Vimos os partícipes da Oficina passarem a tratar seus filhos como sujeitos de direitos, bem como suas igualdades, liberdades e dignidade.

A Oficina somente foi possível porque existia uma Educadora Social que se formou e buscou superar quaisquer barreiras para desenvolver uma política judicial voltada à educação. Uma educadora que se relacionou diretamente com os processos educativos e lidou com objetivos diferenciados, trabalhando a diversidades das pessoas.

Com a Oficina de Parentalidade visamos a promoção humana e social. Trabalhamos de forma preventiva e também apoiamos a socialização e ressocialização do educando. Em síntese, nosso compromisso é com a educação do indivíduo no conflito intrafamiliar.

O foco do nosso atuar é a emancipação humana feita por meio da apresentação dos conteúdos culturais, cívicos e políticos aos sujeitos em conflito, promovendo reflexões em prol de sua vida e da vida de sua família.

A sistematização desses argumentos práticos, legais e educativos reforçaram a necessidade de se integrar a Educação Social à estrutura institucional do Poder Judiciário e incluir o profissional educador social como parte das equipes interprofissionais. Nos moldes atuais, nenhuma formação específica é requerida para atuação junto às crianças e adolescentes de famílias em conflito, mas esta tese provou ser fundamental a presença do educador social.

A Oficina de Parentalidade, que atuou com os fundamentos da Educação Social, deu certo porque ao trabalhar tais conceitos, ensinamos:

- o que é o conflito intrafamiliar e porque muitos se encontram em conflito;
- o porquê de existir uma relação de poder no processo judicial que envolve o Estado; o juiz; a família e os filhos.
- os direitos dos pais e familiares, assim como os direitos fundamentais das crianças e adolescentes envolvidos no conflito;
- trabalhar o conflito intrafamiliar com um olhar aos filhos é desenvolver uma autonomia ao conflito;
- que a emancipação ao conflito somente ocorre através do reconhecimento dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes;
- que quando trabalhamos a educação nas famílias propiciamos uma mudança na cultura do litígio;
- que só há recomposição nos conflitos intrafamiliares se seus sujeitos tiverem autonomia.

Dados da Oficina de Parentalidade mostraram que no ano de 2019 (período de referência desta tese de doutorado) foram agendados 91 processos oriundos das varas de família da comarca de Maringá-PR (1ª e 2ª Vara de Família), da Vara da Infância e Juventude, da Vara de Violência Doméstica e dos Juizados Especiais Criminais. Nesse período, 200 pessoas participaram da oficina. Dos participantes (pais, mães e demais familiares) em formação, 46,11% eram homens e 48,50% eram mulheres, o que demonstra que os genitores paternos (os pais) estão participando mais efetivamente da vida de seus filhos, uma das prerrogativas mais importante nos direitos fundamentais de crianças e adolescentes.

Dos 91 processos agendados e 200 participantes efetivos, nossos resultados demonstram que o consenso foi utilizado por essas famílias como alternativa para se resolver os processos. Vários processos apresentaram acordos após a realização das oficinas (89); muitos outros viabilizaram acordos antes de participarem das oficinas, tendo as partes optado por participar voluntariamente da oficina mesmo assim; alguns processos chegaram à fase de instrução e posteriormente viabilizaram acordos (94); ainda houve processos arquivados e alguns desistiram de seus processos (5), sendo que apenas alguns optaram pela sentença (12).

Verifica-se, portanto, que em pouco mais de um ano da implementação da Oficina de Parentalidade em Maringá nós atingimos a recomposição social de quase metade dos processos judiciais e, mais do que isso, testemunhamos 189 *antidestinos* delineados à transformação dos sujeitos e de seus conflitos intrafamiliares.

Tais resultados são considerados também para a diminuição do estoque processual que apresentava uma taxa de congestionamento de total de 65,5% dos processos (2018) e passou a apresentar uma taxa de congestionamento total de 59,2% dos processos (2019).

A análise dos resultados da ficha de avaliação preenchida pelos participantes da oficina também reforçou nossa tese inicial. Por se tratar de dados qualitativos, utilizamos categorias de palavras na análise. Das categorias de palavras ao refletir juntos dos genitores como eles deveriam agir com seus filhos, as palavras mais utilizadas foram: **refletir**; **ouvir**; **entender**; **amar**; **conversar**; **relacionar melhor**, entre outras.

Através delas entendemos de que forma o comportamento dos genitores com seus filhos e seu agir nos conflitos intrafamiliares foi influenciado pelas práticas propostas na Oficina.

O sentido de se pensar e dialogar o conflito intrafamiliar trabalhando determinadas culturas; leis; e cidadania de todos os envolvidos é exercer a Educação Social no sistema judicial fomentando uma educação democrática de caráter participativo.

A educação, elencada no art. 205 do texto constitucional, é apontada como um direito de todos e se perpetua com um tríptico objetivo: desenvolver as pessoas, prepará-las para o exercício da cidadania e qualificá-las para o trabalho. Entendemos que a Educação Social poderia se fazer presente no sistema de conflitos por atuar sobretudo nos dois primeiros objetivos.

Na seara infraconstitucional, a lei 9.394/1996 prevê que a Educação abranja as atividades que promovem o desenvolvimento familiar e a convivência humana nos movimentos sociais e na sociedade civil, locais onde também pode e deve estar recebendo o Educador Social.

Os resultados, fomentam os nossos argumentos, de que a Educação Social tem que estar presente no Sistema Judicial, assim como o Educador Social e Jurídico deve ser incorporado como profissional na equipe de interprofissionais. E, diante dessa necessidade, dois novos projetos serão apresentados e desenvolvidos no próximo ano (2021).

O primeiro deles, a “Oficina de Filhos”, desenvolvido em parceria com o PCA-UEM, é uma continuidade da Oficina de Parentalidade, voltado especificamente para crianças e adolescentes de conflitos de competência das Varas de família e Infância e Juventude. O segundo projeto é voltado para os conflitos em geral e se chama “Oficina de Comunicação Não Violenta”, e tem como proposta desenvolver e trabalhar a sociedade para uma comunicação não violenta, amenizando os conflitos e as relações sociais.

O que se pretende diante de tais políticas públicas judiciais é preconizar que a Educação Social deve ser a educação desenvolvida no Sistema Judicial, reconhecendo o Educador Social como profissional da equipe de interprofissionais dos Tribunais de todo o país. Mais do que isso, propomos que a Educação Social seja reconhecida como direito fundamental de crianças e adolescentes, para que

esteja presente em todos os atendimentos que envolvam esses sujeitos de direito, como política pública essencial a suas famílias.

Esta tese propõe várias *leges ferendas*. Dentre elas, que o Governo Federal, os Estados, o Distrito Federal e os municípios legislem para a Educação e a Educação Social, a qual deve prevalecer como um "direito de todos". E para alcançar a tutela prevista no artigo 205 da Constituição Federal, a Educação Social há de ser reconhecida como educação.

Também se faz necessário e urgente a regulamentação e promulgação do reconhecimento da profissão do Educador Social, pensando a qualidade da sua formação e qualificação que deve ser de nível superior, na condição de atender e ser um profissional a ser elencado como tantos educadores.

Por final, é necessário dizer que a proposta de *lege ferenda* é urgente, assim como a Educação Social é urgente para o Sistema Judicial.

REFERÊNCIAS

- ALBERGARIA, Jason. **Comentários ao estatuto da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Aide, 1991.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 193. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/lucimary.pdf>. Acesso em 12 ago. 2018.
- ARIÈS, Philippe. **El niño em el Antigo Régimen**. Madri: Taurus, 1987.
- ASEDES – Asociación Estatal de Educación Social. **Documentos Profesionalizadores**. Barcelona: Grafox, 2007.
- AZEVEDO, André Gomma (org.). **Manual de mediação judicial**. Brasília/DF: Ministério da Justiça; Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD), 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARUFFI, Helder; CIMADON, Aristides. **Metodologia científica e a ciência do Direito**. Dourados: H. Baruffi, 2008. 113p.
- BAULI, Régis Alan. **Educador social no Brasil**: profissionalização e normatização. Tese (Doutorado em educação). Universidade Estadual de Maringá - Maringá, PR, 2018. 315p. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Regis%20Bauli.pdf>. Acesso em 16 out. 2018.
- BAULI, Régis Alan. **Educador social no Brasil**: normatização e profissionalização. Régis Alan Bauli, Verônica Regina Müller. Chapecó: Livrologia, 2020.
- BEGO, Zilda. **FORMAÇÃO POLÍTICA: INDICADORES DE PRINCÍPIOS DE PRÁTICAS E MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS COM PARTICIPAÇÃO INFANTOJUVENIL** 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Verônica Regina Müller. Maringá, 2016.
- BITTAR, Carlos Alberto. **Os direitos da personalidade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- BOEVÉ, Edwin; TOUSSAINT, Philippon. **O papel da ação coletiva no trabalho educativo de rua**. Bruxelas: Rede Dynamo Internacional de Educadores de Rua, 2012. Disponível em: <http://www.travailderue.org/wp-content/uploads/2013/04/Portugu%C3%AAs.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992, p. 5-19.
- BRASIL. **Código de Normas** – Corregedoria Geral de Justiça. Foro judicial – provimento normativo nº 282/2018, atualizado até o Provimento nº 294, de 21 de outubro de 2020. Código de Normas do Foro Judicial/Tribunal de Justiça do Estado

- do Paraná. Curitiba: Tribunal de Justiça, 2020. Acesso < <https://www.tjpr.jus.br/codigo-de-normas-foro-judicial> > Com acesso: 23 jan. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). 40.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Editora da Fenab, 1990.
- BULOS, Uadi Lammego. **Constituição Federal anotada**. São Paulo: Saraiva, 2002.
- CANOTILHO, J.J. Gomes. **Constituição da República portuguesa anotada**. São Paulo: Coimbra Ed, 2007.
- CANTALI, Fernanda Borghetti. **Direitos da personalidade**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009. p. 84.
- CAPPI, Riccardo. **Onde mora o “perigo”**: a possível contribuição da Escola de Louvain para (mais) uma criminologia crítica. R. Dir. Gar. Fund., Vitória, v. 15, n. 1, p. 157-175, jan./jun. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/645-Texto%20do%20artigo-1781-1-10-20150929.pdf>. Acesso em 03 dez. 2020.
- CARIO, Robert. Les perspectives de la justice restaurative. In: **Problememes Politiques et Sociaux**, 2007, N°. 943: 113-116, p.114
- CARTER B.; MACGOLDRICK, M. Overview the changing Family life cycle: a framework for Family therapy. In: MACGOLDRICK, M.; CARTER, B. (Eds.). **The Changing Family life cycle: a framework for Family therapy**. 2º. Ed. Boston: Allyn and Becom, 1989. P. 3-25.
- CARMONA, Geórgia Lage Pereira. **A propósito do ativismo judicial**: super poder judiciário? Artigo publicado em maio de 2012. Disponível em: < http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11605>. Acesso em: 25 set. 2018.
- CAVALCANTE, Priscilla Emanuelle de Melo. **Eficácia vinculante no controle de constitucionalidade**. São Paulo: ebook Kindle. 2015.
- CENEVIVA, Walter. **Direito Constitucional brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1991.
- CINTRA, Antônio Carlos de Araújo; GRINOVER, Ada Pelegrini; DINAMARCO, Cândido Rangel. **Teoria geral do Processo**. 26 ed. Ver. Atual. São Paulo: Malheiros, 2006.
- CONSTANT, Benjamin. Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos. Tradução: L. Silveira. Filosofia Política. S/n. Porto Alegre: LP&M. 1818
- COSTA, Antônio Carlos Gomes. **De menor a cidadão**: notas para uma história do novo direito da infância e juventude no Brasil. Editora do Senado, 1993a.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. O Estatuto da criança e do adolescente e o trabalho infantil no Brasil: trajetória, situação atual e perspectiva. São Paulo: Ltr, 1994.

COSTA, Helena Regina Lobo da. **A dignidade humana**: teorias de prevenção geral positiva. Prefacio Juarez Tavares. São Paulo: Editora Revistas dos Tribunais, 2008.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias**. 6. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011. p. 64.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948]. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2015.

ENQUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FÁVERO, Eunice Teresinha. Famílias de Crianças e Adolescentes abrigados em São Paulo: Uma aproximação a quem são, como vivem, o que pensam e o que desejam. In: FÁVERO, Eunice Teresinha; VITALE, Maria Amália Faller; BAPTISTA, Myrian Veras. Família de crianças e adolescentes abrigados: Quem são, como vivem, o que pensam, o que desejam. São Paulo: Paulus, 2008, p. 25 – 111.

FERMENTÃO, Cleide Aparecida Gomes Rodrigues. **Direito à liberdade**: por um paradigma de essencialidade que dê eficácia ao direito personalíssimo da liberdade. Curitiba: Juruá, 2009. p.139.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Vol.1. 1987

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. (Org.) Ana Maria de Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71 ed. São Paulo; Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org). **Paulo Freire Pedagogia do Compromisso**. São Paulo: Paz e Terra, 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71 ed. São Paulo; Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. São Paulo: Graal, 1971.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Diálogos sobre o poder**. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos*, volume IV: estratégia, poder-saber. Manoel Barros da Motta (Org.); Vera Lúcia Avelar Ribeiro (Trad.). 3ª. Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Poder e saber**. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos*, volume IV: estratégia, poder-saber. Manoel Barros da Motta (Org.); Vera Lúcia Avelar Ribeiro (Trad.). 3ª. Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015, p. 218-235.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A infância de papel e o papel da infância**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2001. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/82098>. Acesso em: 12 set. 2017.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social, educação comunitária** **Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. *Anais do Congresso Internacional de Pedagogia Social*, jul. 2012, p. 1-36 Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092012000200013&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 set. 2017.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho. **Educador Social: diferentes campos de atuação, formação e reconhecimento profissional**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2012, São Paulo. Anais Eletrônicos. Associação Brasileira de Educadores Sociais. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200015&lng=en&nrm=abn Acesso em: 12 set 2017.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de dados em Pesquisa Qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecilia de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

JOHNSON P.; THORNGREN, J. M.; SMITH, A. J. Parental divorce and Family functioning: effects on differentiation levels of Young adults. **The Family Journal**, vol. 9, n. 3, p. 265-272, 2001.

LAGO, Andrea Carla de Moraes Pereira. **Direito Educacional: prevenção da violência e solução dos conflitos pela mediação escolar**. Maringá-PR: IDDM, 2013.

LORENZI, Gisella Werneck. Uma breve história dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. Disponível em:

<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/90/Breve%20hist%C3%B3ria%20dos%20direitos%20da%20crian%C3%A7a%20e%20adolescente%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2016.

LÖWY, Michael. O golpe de Estado de 2016 no Brasil. **Blog da Boitempo**. 2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/05/17/michael-lowy-o-golpe-de-estado-de-2016-no-brasil/>>. Acesso em: 17 maio 2016.

MADALENO, Rolf. **Curso de Direito de Família**. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

MAGER, Myriam; MÜLLER, Verônica Regina; SILVESTRE, Eliana; MORELLI, Ailton. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens**: pensamentos decantados. Maringá: EDUEM, 2011.

MARGOLIN, S. Complete Group counseling program for children of divorce. [s.1.]: Jossey-Bass, 1996.

MARTINS, EBC. Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania [online]. São Paulo: Editora UNESP. 2012. p. 277. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/d4swh/pdf/martins-9788539302437.pdf>. Com acesso em: 18 fev. 2019.

MEDEIROS, Alexsandro. Humanização *versus* Desumanização: reflexões em torno da Pedagogia do Oprimido. **Revista Reflexões**, ano 2, n. 3, p. 127-137, jul./dez. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Coleção Temas Sociais.

MONTESQUIEU, Charles Louis de Secondat, Baron de la. **Do espírito das leis**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. São Paulo: Atlas, 2005.

MORALES, Marcelo. El Educador Social: entre la profesión y la contingencia. **Pedagogia Social e Educação Social**: reflexões sobre as práticas educativas no Brasil e Uruguai. (Org.) Verônica Regina Müller e outros autores. UMTEC – Unidad de Medios técnicos, ediciones y comunicación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidade de la República e UEM – Universidade Estadual de Maringá. Montevideo: Uruguai. 2016

MORELLI, Ailton José (1996). **A criança, o menor e a lei**: uma discussão em torno do atendimento infantil e da noção de inimputabilidade (Tesis de Maestría). Universidade Estadual Paulista - UNESP/Assis, Assis, Brasil.

MORELLI, Ailton José. A criança diante da lei. In: MÜLLER, Verônica Regina; MORELLI, Ailton José (Orgs.). **Crianças e Adolescentes**: A arte de sobreviver. Maringá: Eduem, 2002.

MÜLLER, Verônica Regina. **Histórias de crianças e infâncias**: registros, narrativas e vida privada. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MÜLLER, Verônica Regina; MOURA, Fabiana; NATALI, Paula Marçal; SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. A formação do profissional da Educação Social: espectros da realidade. XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL. 2010, **Anais eletrônico**. Disponível em: <http://seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/M%C3%9CLLER-Ver%C3%B4nica-Regina3.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

MÜLLER, Verônica Regina. **A participação social e a formação política**: Territórios a desbravar. Lisboa: Dynamo Internacional – Street Work Training Institute, 2012.

MÜLLER, Verônica Regina; PAIVA, Jacyara Silva de; NATALI, Paula Marçal; SOUZA, Cléia Renata Teixeira de; BAULI, Régis Alan; **A atuação profissional e formação do educador social no Brasil**: uma roda da conversa. Interfaces Científicas. Educação. Aracaju. v. 3, n. 1, p. 77-88, Out. 2014.

MÜLLER, Verônica Regina. **Pedagogia Social e Educação Social**: reflexões sobre as práticas educativas no Brasil e Uruguai. (Org.) Verônica Regina Müller e outros autores. UMTEC – Unidad de Medios técnicos, ediciones y comunicación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidade de la República e UEM – Universidade Estadual de Maringá. Montevideo: Uruguai. 2016

MÜLLER, Verônica Regina (org.). **Pedagogia Social e Educação Social**: reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina. Verônica Regina Müller (Org.). v. 2. Curitiba: Appris, 2017.

MÜLLER, Verônica Regina. **Pedagogia Social e Educação Social**: reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina. (Org.) Verônica Regina Müller e outros autores. Curitiba: Appris. 2017.

MÜLLER, Verônica Regina; RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. **Reflexões de quem navega na Educação Social**: Uma viagem com crianças e adolescentes. Maringá: Clichetec, 2002.

NAÇÕES UNIDAS. **Carta das Nações Unidas e Estatuto da Corte Internacional de Justiça**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/11/A-Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2017.

NATALI, Paula Marçal. **Formação Profissional na Educação Social**: Subsídios a Partir de Experiências de Educadores Sociais Latinoamericanos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá - PR, 2016. 243p. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Paula%20Natali.pdf>> Acesso em: 16. out. 2018.

NATALI, Paula Marçal; SOUZA, Cléia Renata Teixeira e BAULI, Regis Alan. *Educação Social Brasileira – normatização e formação profissional*. **Pedagogia**

Social e Educação Social: reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina. (Org.) Verônica Regina Müller e outros autores. Curitiba: Appris. 2017.

PAIVA, Jacyara; SOUZA, Cleia; NATALI, Paula; MÜLLER, Verônica; BAULI, Regis. (2014). **A atuação profissional e formação do educador social no Brasil:** uma roda da conversa. Interfaces Científicas - Educação. 3. 10.17564/2316-3828.2014v3n1p77-88.

NATALI, Paula Marçal; SOUZA, Cléia Renata Teixeira de; MÜLLER, Verônica Regina. Formação Política do Educador Social: princípios para práxis emancipatória. **Anais do Seminário de Pesquisa do PPE**, 2013. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_03/81.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2016.

NOGUEIRA, Nildo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos:** uma jornada Interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado:** em busca da Constituição Federal das Crianças e dos Adolescentes. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

NUNES, Luiz Antônio Rizzatto. **O Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana.** São Paulo: Saraiva, 2002.

NUÑEZ, Violeta. Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales em España. In: NUÑEZ, Violeta (coord.). **La educación em tiempos de incertidumbre:** las apuestas de la Pedagogia Social. Barcelona: Editora Gedisa, 2002.

NÚÑEZ, Violeta. **Pedagogia Social:** Cartas para Navegar em el nuevo milênio. 2º edição. Buenos Aires: Ediciones Santillana. 2004.

PAIVA, Jacyara Silva. **Compreendendo as vivências e experiências produzidas na Educação Social de rua:** desvelamentos pertinentes ao educador social de rua. – 2011. 245 f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

PALUDO, Conceição. Metodologia do trabalhador popular. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (org). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p.264-263.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Educação Popular, Educação Não Formal e Pedagogia Social: análise de conceitos e implicações para educação brasileira e formação de professores. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação e III Congresso Sul Brasileiro de Psicopedagogia.** 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2103_1034.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2016.

PEREIRA, Antônio. **Os educadores e suas representações sociais da base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé.** 2009. 259 f. Tese

(Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10262> Acesso em: 10 mai. 2017

PEREIRA, Antonio. *Afinal, quais os reflexos da contradição capital e trabalho na atividade de trabalho e formação do educador social?* **Pedagogia Social e Educação Social**: reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina. (Org.) Verônica Regina Müller e outros autores. Curitiba: Appris. 2017.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação – A Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RAMAJO, Carmen Lúcia Rodrigues. Diário de campo. Maringá: [s.l.], 2017. Registro do diário de campo da Juíza Titular da 2ª Vara de Família da Comarca de Maringá e Coordenadora do CEJUSC-Maringá em 05/05/2017.

REALE, Miguel. **Filosofia do Direito**. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

RIBEIRO, Marlene. **Exclusão e Educação Social**: conceitos em superfície e fundo. Educ. Soc. online, v.27, n.94, Campinas, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100008_ Acesso em: 15 jun. 2016.

RUIZ, Ivan Aparecido. **Estudo sobre mediação no direito brasileiro**: natureza jurídica e outros aspectos fundamentais. Tese de doutorado em direito das relações sociais defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2003.

SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papirus, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63. Coimbra, 2002. p. 337-280.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Fórum Social Mundial**: manual de uso. Madisom, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. 2 ed. CES: conhecimentos e instituições. Coimbra: Almedina, 2010b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito, a política na transição paradigmática. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da Justiça**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pedagogias pós-abissais**: as Epistemologias do Sul e a defesa da Universidade – Aula Magistral. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wKyY9qv3qss>. Acesso em 29 Mar 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais, n. 48, jun. 1997. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF>. Com acesso em: 08 nov. 2019.

SARLET, Ingo Wolfgang. Direitos fundamentais e direito privado: algumas considerações em torno da vinculação dos particulares aos direitos fundamentais. **Revista Jurídica**, Porto Alegre: Notadez, ano 55, n. 352, p. 45-94, fev. 2007, p. 56.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 6. ed. Porto Alegre; Livraria dos Advogados, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação Social**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em 03 mar. 2019.

SARMENTO, Daniel. **Direitos fundamentais e relações privadas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 8. ed. São Paulo: Ed. Malheiros, 1992.

SILVA, Ana Carolina Giannini; LIMA, Laís Leni Oliveira; CARVALHO, Daria Aparecida de Jesus. **A concepção de criança e infância a partir do século XX**: a sedução neoliberal. EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação. 2017.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade. In: PINTO, M., SARMENTO, M. J. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de estudos da criança da Universidade do Minho. 1997.

SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS Catarina Almeida. Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância... os intrincados trilhos da acção da participação e do protagonismo social e político das crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectiva sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: ASA, 2004.

SOARES, Orlando. **Comentários a Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. Especificidade em ambiguidade no processo de constituição de um sujeito coletivo. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 34. Coimbra: Centro de Estudos sociais da Universidade de Coimbra. 1992.

SOUZA, Rabindranath Valentino Aleixo Capelo de. **Direitos gerais de personalidade**. Coimbra: Ed. Coimbra, 1995.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. **EDUCAÇÃO SOCIAL E AVALIAÇÃO: INDICADORES PARA CONTEXTOS EDUCATIVOS DIVERSOS** 219 f.: Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá-PR. Orientadora: Verônica Regina Müller. Maringá-PR, 2016.

SZANIAWSKI, Elimar. **Direitos de personalidade e sua tutela**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais. 2005.

TEPEDINO, Gustavo (Org.). **Pensamento crítico do direito civil brasileiro**. Curitiba: Juruá, 2011.

TEYBER, Edward. **Ajudando as crianças a conviver com o divórcio**. Tradução de Carmen Youssef. São Paulo: Nobel, 2013. Publicado originalmente sob o título Helping children cope with divorce. 1992. Lexington Books.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez – autores associados, 1987.

TOMÁS, C. As crianças como prisioneiras do seu tempo-espaço. Do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global. **Currículo Sem Fronteiras**, Guarapuava, v. 6, n. 1, p. 41-55, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/tomas.pdf>>. Com acesso em 15 jun. 2016

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso em 10 jun. 2017.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Revista de Pesquisa Científica – UNIFATEA**. Janus, Ano 3, nº 4, jul. a dez. 2006.

ZACHARIAS, Vera Lúcia C. **Paulo Freire e a educação**. Centro de Referência Educacional, 2007.

ANEXOS

ANEXO A – RELATÓRIOS DE CONGESTIONAMENTO – FONTE: JUSTIÇA EM NÚMEROS - CNJ

2017 - publicado em 2018														
Justiça	Tribunal	UF	Tipo de unidade	Classificação da unidade	Código	Unidade Judiciária	Município sede	Telefone	CEP	Endereço	Unidades Judiciárias	Estoque	Taxa de congestionamento líquida	Taxa de congestionamento total
Total											2	0	0,0%	0,0%
	Total										2	0	0,0%	0,0%
Justiça Estadual	TJPR	PR	UNIDADES JUDICIÁRIAS DE PRIMEIRO GRAU	CEJUSC - CENTROS JUDICIÁRIOS DE SOLUÇÃO DE	26620	MARINGÁ - CENTRO JUDICIÁRIO DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS E CIDADANIA DA COMARCA DE MARINGÁ	MARINGA	(041) 3200-2000	87.030-010	AV. BENTO MUNHOZ DA ROCHA NETO 632	0	0	0,0%	0,0%
Justiça Estadual	TJPR	PR	UNIDADES JUDICIÁRIAS DE PRIMEIRO GRAU	V - VARA;	8839	MARINGÁ - 1ª VARA DE FAMÍLIA E SUCESSÕES, REGISTROS PÚBLICOS E CORREGEDORIA DO FORO EXTRAJUDICIAL	MARINGA	(041) 3200-2000	87.013-900	AV. TIRADENTES 380	1	0	0,0%	0,0%
Justiça Estadual	TJPR	PR	UNIDADES JUDICIÁRIAS DE PRIMEIRO GRAU	V - VARA;	13902	MARINGÁ - 2ª VARA DE FAMÍLIA E SUCESSÕES E ACIDENTES DO TRABALHO	MARINGA	(041) 3200-2000	87.013-900	AV. TIRADENTES 380	1	0	0,0%	0,0%

2018 - publicado em 2019														
Justiça	Tribunal	UF	Tipo de unidade	Classificação da unidade	Código	Unidade Judiciária	Município sede	Telefone	CEP	Endereço	Unidades Judiciárias	Estoque	Taxa de congestionamento líquida	Taxa de congestionamento total
Total											2	9.717	69,1%	70,3%
Justiça Estadual	Total										2	9.717	69,1%	70,3%
Justiça Estadual	TJPR	PR	Unidades judiciárias de primeiro grau	V - Vara;	13902	MARINGÁ - 2ª VARA DE FAMÍLIA E SUCESSÕES E ACIDENTES DO TRABALHO	MARINGA	(041) 3200-2000	87.013-900	AV. TIRADENTES 380	1	4.752	63,9%	65,5%
Justiça Estadual	TJPR	PR	Unidades judiciárias de primeiro grau	V - Vara;	8839	MARINGÁ - 1ª VARA DE FAMÍLIA E SUCESSÕES, REGISTROS PÚBLICOS E CORREGEDORIA DO FORO EXTRAJUDICIAL	MARINGA	(041) 3200-2000	87.013-900	AV. TIRADENTES 380	1	4.965	74,8%	75,5%

2019 - publicado em 2020														
Justiça	Tribunal	UF	Tipo de unidade	Classificação da unidade	Código	Unidade Judiciária	Município sede	Telefone	CEP	Endereço	Unidades Judiciárias	Estoque	Taxa de congestionamento líquida	Taxa de congestionamento total
Total											3	9.233	64,5%	66,2%
Justiça Estadual											3	9.233	64,5%	66,2%
Justiça Estadual	TJPR	PR	UNIDADES JUDICIÁRIAS DE PRIMEIRO GRAU	CEJUSC - CENTROS JUDICIÁRIOS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS E CIDADANIA;	26620	MARINGÁ - CENTRO JUDICIÁRIO DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS E CIDADANIA DA COMARCA DE MARINGÁ	MARINGA	(041) 3200-2000	87.030-010	AV. BENTO MUNHOZ DA ROCHA NETO 632	1	9	66,7%	69,2%
Justiça Estadual	TJPR	PR	UNIDADES JUDICIÁRIAS DE PRIMEIRO GRAU	V - VARA;	8839	MARINGÁ - 1ª VARA DE FAMÍLIA E SUCESSÕES, REGISTROS PÚBLICOS E CORREGEDORIA DO FORO EXTRAJUDICIAL	MARINGA	(041) 3200-2000	87.013-900	AV. TIRADENTES 380	1	5.002	69,5%	70,5%
Justiça Estadual	TJPR	PR	UNIDADES JUDICIÁRIAS DE PRIMEIRO GRAU	V - VARA;	13902	MARINGÁ - 2ª VARA DE FAMÍLIA E SUCESSÕES E ACIDENTES DO TRABALHO	MARINGA	(041) 3200-2000	87.013-900	AV. TIRADENTES 380	1	4.222	59,2%	61,8%

ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO “OFICINA DE PAIS – CEJUSC-MARINGÁ”



CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO “OFICINA DE PAIS – CEJUSC-MARINGÁ”

Ilmos(a). Srs(a). Dra. e Professora

Verônica Regina Müller

Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá

Na qualidade de Juíza de Direito Coordenadora do Cejusc-Maringá (Portaria n.º 12/2015-NUPEMEC) venho por meio deste apresentar o Projeto Oficina de Pais desenvolvido Centro Judiciário de Solução de Conflitos de Maringá e o trabalho nele desenvolvido pela doutoranda Fernanda Moreira Benvenuto Mesquita Simões.

Desde o advento da Resolução nº 125/2010, o Conselho Nacional de Justiça tem incentivado práticas tendentes à implementação das políticas públicas de autocomposição dos litígios. Originalmente idealizado pela Juíza de Direito Vanessa Aufiero da Rocha, da Comarca de São Vicente/SP, o Projeto Oficina de Pais passou a ser oferecido na modalidade *online*, no site do CNJ – Conselho Nacional de Justiça, em outubro de 2015 e foi implantado, de forma presencial na Comarca de Londrina-PR no mesmo ano.

A Oficina de Pais é uma das práticas que permite às partes o empoderamento, ou seja, a possibilidade de resolução de seus litígios, presentes e futuros, sem a intervenção direta do Estado, que, com essa mudança, passa a atuar preventivamente, evitando o surgimento de novos conflitos, ou o agravamento destes.

O Projeto, que se insere no contexto da Educação Social*, tem como objetivo auxiliar pais e mães no período pós-rompimento (divórcios, dissolução de união estável, relacionamentos esporádicos), orientando-os sobre as formas de evitar conflitos e, principalmente, de resguardar os filhos comuns das consequências advindas do rompimento conjugal. As Oficinas não se destinam ao julgamento de casos ou à obtenção de provas e sim à educação de pais e mães para que possam se instrumentalizar, passar pelo processo de reorganização familiar de forma menos traumática e, principalmente, com menos danos aos filhos. O conteúdo é eminentemente educativo e se faz através da Educação Social.

* O/a Educador(a) Social deve ser aquele profissional que acompanha os sujeitos, apostando nas suas emancipações por meio da educação que ocorre a partir do ensino dos seus direitos, do conhecimento político da sociedade e do estímulo ao desenvolvimento de sonhos e esperança na transformação de suas vidas.

Em 2018, em parceria com a UniCesumar, e sob a coordenação da Professora Fernanda Moreira Benvenuto Mesquita Simões, iniciaram-se os trabalhos para implantação do Projeto no Cejusc-Maringá, com o objetivo de atender a demanda das duas varas de família da comarca, da Vara da Infância e Juventude, da Vara criminal de Violência Doméstica e ainda casais em fase pré-processual, atendidos pela extensão do Cejusc-UniCesumar. A Professora coordenadora realizou treinamento na cidade de Londrina, junto à equipe da 3ª. Vara de Família daquela Comarca, coordenada pela Dra. Fabiana Leonel Ayres Bressan, e no início de 2019 o Projeto teve início nesta comarca.

A Oficina consiste num único encontro, com duração de quatro horas, ministrado por “Oficineiras” que atuam como Educadoras Sociais, no qual o ex-casal participa, separadamente, de dinâmicas de grupos que contam com vídeos, orientações, diálogos e práticas educativas. O objetivo é fazer com que as partes se socializem junto de outros pais e outras mães (participações individuais do qual o outro genitor, cônjuge e ou companheiro não participa), em que há um compartilhamento de suas dúvidas, angústias, sofrimentos, uma tradução dos seus direitos e dos direitos de seus filhos, na busca de conhecimento e transformação de seu comportamento e do próprio conflito.

Das oficinas participam tantos casais com litígio já instalado (processo ajuizado) como em fase de rompimento mas ainda sem processo distribuído, visando, neste caso, evitar a judicialização do conflito familiar e naquele, auxiliar na autocomposição processual, resguardando sempre o bem-estar de seus filhos.

É essencial para a preservação da ideia original do Projeto que o Juiz não participe, diretamente, da Oficina de Pais, ministrando ou conduzindo as sessões, limitando-se sua atuação ao encaminhamento das partes. Litígios que envolvem violência grave, abusos de qualquer natureza, inclusive sexual, e psicopatias não devem ser encaminhados à Oficina, já que o manejo destas situações exige medidas judiciais impositivas, não sujeitas à composição; e porque a participação de pessoas com determinadas características de personalidade desestabiliza o grupo e desvirtua o objetivo da Oficina para os demais participantes.

É da essência do Projeto a confidencialidade das sessões, uma vez que às partes é garantido, no início da sessão, que todas as informações, sentimentos e fatos, compartilhados no âmbito da Oficina, não serão levados ao processo ou ao conhecimento do Juiz condutor do feito. A não ser a informação acerca da participação ou não na Oficina.

O sucesso do Projeto depende, imprescindivelmente, das habilidades do condutor do grupo. Em Maringá, as Oficinas são conduzidas pela Professora Fernanda Moreira Benvenuto Mesquita Simões que qualificou outras sete voluntárias para auxiliá-la, já que há grande demanda. Estagiários do curso de Psicologia da instituição parceira acompanham, igualmente as reuniões, realizadas semanalmente.

A maior dificuldade para implementação e manutenção do Projeto é justamente o recrutamento e treinamento de profissionais. O material didático é fornecido pelo Conselho Nacional de Justiça e as instalações físicas são relativamente simples, bastando uma sala com cadeiras, dotada de projetor. É fornecido um lanche aos participantes (devido ao longo tempo de duração), que é adquirido pelos próprios voluntários e pela coordenadora. Nesse sentido, o trabalho da Professora Fernanda Moreira Benvenuto Mesquita Simões tem sido fundamental para o sucesso do projeto, já que apresenta perfil adequado à mediação de conflitos, conhecimentos jurídicos expressivos (em especial quanto ao direito de família) e conhecimentos didáticos que são fundamentais para a condução do grupo. Como se trata de um projeto de Educação Social é preciso que o

condutor tenha aptidão para conduzir e organizar o grupo, deixar os participantes à vontade e confortáveis, estimular o diálogo e a discussão dos temas e explicar os conteúdos apresentados, que muitas vezes são de grande complexidade para alguns participantes. É preciso que o condutor sinta as dificuldades de cada grupo (que são bastante heterogêneos) e adapte o conteúdo pré-definido a cada um, para o melhor aproveitamento. Não há dúvida de que os desafios são grandes, mas vem sendo vencidos com maestria pela Professora Fernanda.

Os efeitos da Oficina de Pais são imediatos e significativos e são sentidos pelo Magistrado quando em contato com as partes nas audiências de instrução e julgamento e mesmo através dos advogados nas petições, refletindo numa imediata melhora na comunicação do ex-casal; conscientização sobre condutas (às vezes inconscientes) nocivas aos filhos; importância da convivência dos filhos com ambos os genitores; compreensão da diferenciação entre a relação conjugal (finda) e a parental (perene); sensibilização para as questões emocionais do ex-casal e dos filhos; e cessação (ou ao menos diminuição) da alienação parental e das brigas na presença dos filhos. A participação dos pais, mesmo quando designada no curso do processo, não é obrigatória e o não comparecimento não sujeita os envolvidos a qualquer sanção (o que reforça o caráter educativo do projeto), e, mesmo assim, a adesão tem superado as expectativas, com índice de presenças superior a 80% (oitenta por cento).

Eram essas as informações que julgava pertinentes para a apresentação do projeto.

Ao ensejo, coloco-me à disposição de Vossas Senhorias para outros esclarecimentos, se pertinentes.

Maringá, 21 de agosto de 2020.

(assinado digitalmente)

Carmen Lúcia Rodrigues Ramajo

Juíza de Direito Coordenadora do CEJUSC-Maringá

ANEXO C - CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA OFICINA DE PARENTALIDADE DE MARINGÁ – PR



CONVITE

Você está convidado(a) a participar da Oficina de Pais e Filhos juntamente com seu filho, se ele tiver de seis a dezessete anos de idade, que será realizada no CENTRO JUDICIÁRIO DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS E CIDADANIA DESTA COMARCA DE _____, na cidade de _____, sito na Rua _____, no dia _____, das 14:00 às 18:00 horas.

A Oficina de Pais e Filhos é um programa educacional interdisciplinar que foi desenvolvido pelo Conselho Nacional de Justiça para ajudar você e seus filhos menores a superarem esta fase de reorganização familiar. O programa se apoia na literatura sobre os efeitos do divórcio e na importância dos pais e demais membros da família buscarem maneiras saudáveis de lidar com o término do casamento. A ruptura dos laços familiares é certamente estressante e traumática para os filhos menores, porém, crises de longa duração podem e devem ser evitadas. Os casais que conseguem lidar de forma positiva com a separação garantem aos filhos um ambiente acolhedor e favorecem que eles não apenas sobrevivam, mas amadureçam positivamente após o divórcio.

A Oficina não visa a avaliar ou julgar os pais, mas, apenas, ajuda-los, bem como seus filhos menores, a superarem esta fase de reorganização familiar e a terem mais paz em suas vidas, objetivo primordial do Poder Judiciário.

Sua presença é muito importante. Aguardamos você!

Juiz(a) de Direito

ANEXO D – FICHA DE AVALIAÇÃO DA OFICINA DE PARENTALIDADE



FICHA DE AVALIAÇÃO

Aviso aos pais: O preenchimento deste formulário não é obrigatório e ele não será juntado ao seu processo. Agradecemos o seu auxílio com respostas francas para que possamos aprimorar a nossa Oficina de Pais e Filhos. Se preferir não é preciso se identificar!

DATA DA OFICINA: ____/____/____

NOME DO PARTICIPANTE: _____

QUAL O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM A OFICINA:

MUITO SATISFEITO SATISFEITO POUCO SATISFEITO INSATISFEITO PREFIRO NÃO OPINAR

AVALIE A OFICINA SEGUNDO ESTES ASPECTOS:

MÉTODO

MUITO BOM BOM REGULAR PÉSSIMO PREFIRO NÃO OPINAR

MATERIAL

MUITO BOM BOM REGULAR PÉSSIMO PREFIRO NÃO OPINAR

PROFISSIONAIS

MUITO BOM BOM REGULAR PÉSSIMO PREFIRO NÃO OPINAR

ESPAÇO

MUITO BOM BOM REGULAR PÉSSIMO PREFIRO NÃO OPINAR

DURAÇÃO

MUITO BOM BOM REGULAR PÉSSIMO PREFIRO NÃO OPINAR

INDICARIA A OFICINA A ALGUÉM?

SIM NÃO

ALGUMA OBSERVAÇÃO, RECLAMAÇÃO OU SUGESTÃO SOBRE O TRABALHO REALIZADO?

VOCÊ ACHA QUE A OFICINA O AJUDOU A REFLETIR SOBRE A FORMA DE AGIR EM RELAÇÃO AO SEU FILHO? POR FAVOR, EXPLIQUE:

VOCÊ ACHA QUE A OFICINA O AJUDOU A REFLETIR SOBRE A FORMA DE AGIR EM RELAÇÃO AO SEU EX? POR FAVOR, EXPLIQUE:



VOCE ACHA QUE A OFICINA CAUSOU ALGUM IMPACTO EM SUA VIDA? QUAL?

PARA MIM A OFICINA DE PAIS E FILHOS SIGNIFICOU:

VOCE GOSTARIA DE SER CONTATADO EM DOIS MESES PARA NOS DIZER SE A OFICINA CAUSOU ALGUMA CONSEQUENCIA NA SUA VIDA, NA DE SEU FILHO OU NA DE SEU EX?

() sim () não

CASO VOCE TENHA RESPONDIDO "SIM" À ÚLTIMA PERGUNTA, POR FAVOR, NOS INFORME:

TELEFONE _____ DE _____ CONTATO: _____
EMAIL: _____

MUITO OBRIGADO!

ANEXO E – DADOS QUANTITATIVOS

1. Dados quantitativos referente ao número de Convidados, Presentes e Ausentes na Oficina de Parentalidade CEJUSC - Comarca Maringá-PR

(período de análise: fevereiro a novembro de 2019)

MÊS	CONVIDADOS		PRESENTES			
	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES
fev/19	7	7	3	3	43%	43%
mar/19	11	13	5	5	45,40%	38,47%
abr/19	11	10	6	4	54,50%	40,00%
mai/19	8	14	4	8	50%	57,15%
jun/19	12	10	10	8	83,30%	80,00%
jul/19	5	8	1	3	20,00%	37,50%
ago/19	50	53	27	30	54,00%	57,00%
set/19	29	28	10	11	34,50%	39,30%
out/19	29	36	18	19	62,00%	53,00%
nov/19	18	21	13	12	72,22%	57,15%
TOTAL	180	200	97	103	54,00%	51,50%
			AUSENTES			
			83	97	46,11%	48,50%

TOTAL AUSENTES	180	47,37%
TOTAL PRESENTES	200	52,63%
TOTAL CONVIDADOS	380	

2. Dados quantitativos referentes às resoluções dos conflitos

(participantes da Oficina de Parentalidade identificados por números na primeira coluna)

			OFICINA PÓS ACORDO	ACORDO DEPOIS OFICINA	INSTRUÇÃO PROCESSO	SUSPENSO PROCESSO	EXTINÇÃO PROCESSO	SENTENÇA
Data 04/02	FERNANDA	TARDE						
1	0022083-11.2018.8.16.0017	2ª VF						
2	0008714-47.2018.8.16.0017	2ª VF						
3	0025122-50.2017.8.16.0017	2ª VF						
25/fev	FERNANDA	TARDE						
4	0008714-47.2018.8.16.0017	2ª VF						
5	0008908-81.2017.8.16.0017	2ª VF						
6	0025122-50.2017.8.16.0017	2ª VF						
11/mar	FERNANDA	TARDE						
7	0015904-32.2016.8.16.0017	2ª VF						
8	0011599-39.2015.8.16.0017	2ª VF						
9	0021563-85.2017.8.16.0017	2ª VF						
10	0002441-86.2017.8.16.0017	2ª VF						
11	0018603-25.2018.8.16.0017	2ª VF					abandono	
25/mar	FERNANDA	TARDE						
12	0015904-32.2016.8.16.0017	2ª VF						
13	0001316-49.2018.8.16.0017	2ª VF						
14	0001839-61.2018.8.16.0017	2ª VF						
15	0011599-39.2015.8.16.0017	2ª VF						
16	0019784-61.2018.8.16.0017	1ª VF		descumpriram acordo				
17	9113-47.2016.8.16.0017	2ª VF						
01/abr	FERNANDA	TARDE						
18	0009113-47.2016.8.16.0017	2ª VF						
19	0015803-24.2018.8.16.0017	2ª VF						
20	0011258-08.2018.8.16.0017	2ª VF						
21	N ENCONTRADO NO PROJUDI			N ENCONTRADO NO PROJUDI				
29/abr	FERNANDA	TARDE						
22	0001339-24.2019.8.16.0190	VD						
23	0029078-40.2018.8.16.0017	2ª VF						
24	0015803-24.2018.8.16.0017	2ª VF						
25	3635-87.2018.8.16.0017	2ª VF						
26	0026221-89.2016.8.16.0017	2ª VF						
06/mai	FERNANDA	TARDE						
27	0011925-91.2018.8.16.0017	2ª VF						
28	0004366-83.2018.8.16.0017	2ª VF						
29	0019784-61.2018.8.16.0017	1ª VF						
30	0025635-18.2017.8.16.0017	2ª VF						
27/mai	FERNANDA	TARDE						
31	0011925-91.2018.8.16.0017	2ª VF						
32	0004366-83.2018.8.16.0017	2ª VF						
33	0011599-39.2015.8.16.0017	2ª VF						
34	0001990-56.2019							
35	0023776-30.2018.8.16.0017	1ª VF						
36	0000978-41.2019.8.16.0017	1ª VF						
37	0027275-22.2018.8.16.0017							
03/jun	FERNANDA	TARDE						
38	0019784-61.2018.8.16.0017	1ª VF						
39	0001839-61.2018.8.16.0017	2ª VF						
40	0007841-47.2018.8.16.0017	2ª VF						
41	0013441-49.2018.8.16.0017	2ª VF						
42	0011535-24.2018.8.16.0017	2ª VF						
43	0023776-30.2018.8.16.0017	1ª VF						
44	0027275-22.2018.8.16.0017	1ª VF						
45	0003716-70.2017.8.16.0017	2ª VF						
46	0008462-44.2018.8.16.0017	2ª VF						
47	0001872-90.2014.8.16.0017	2ª VF						
24/jun	ANA KÁTMA	TARDE						
48	0007841-47.2018.8.16.0017	2ª VF						
49	0013441-49.2018.8.16.0017	2ª VF						
50	0011535-24.2018.8.16.0017	2ª VF						
51	0003716-70.2017.8.16.0017	2ª VF						
52	0008462-44.2018.8.16.0017	2ª VF						
53	0001872-90.2014.8.16.0017	2ª VF						
54	0025938-95.2018.8.16.0017	1ª VF						
55	0012833-51.2018.8.16.0017	2ª VF						
01/jul	FERNANDA	TARDE						
56	0004292-29.2018.8.16.0017	2ª VF						
57	0020987-92.2017.8.16.0017	2ª VF						
58	0005775-60.2019.8.16.0017	1ª VF						
29/jul	FERNANDA	TARDE						
59	0004292-29.2018.8.16.0017	2ª VF						

			OFICINA PÓS ACORDO	ACORDO DEPOIS OFICINA	INSTRUÇÃO PROCESSO	SUSPENSO PROCESSO	EXTINÇÃO PROCESSO	SENTENÇA
05/ago	FERNANDA	TARDE						
60	0004204-54.2019.8.16.0017	2ª VF						
61	0008162-48.2019.8.16.0017	2ª VF						
62	0019540-35.2018.8.16.0017	2ª VF						
63	0020987-92.2017.8.16.0017	2ª VF						
64	0012558-05.2018.8.16.0017	2ª VF						
07/ago	CLAUDETE	TARDE						
65	0014116-17.2015.8.16.0017	2ª VF						
66	0009515-26.2019	1ª VF						
67	0021887-41.2018	2ª VF						
68	0000649-29.2019.8.16.0017	2ª VF						
69	0022490-17.2018.8.16.0017	2ª VF						
70	0028739-81.2018.8.16.0017	2ª VF						
08/ago	ANA CLARA	TARDE						
71	0014116-17.2015.8.16.0017	2ª VF						
72	0007468-79.2019	2ª VF						
73	0001116-08.2019	2ª VF						
74	0021887-41.2018	2ª VF						
75	7162-13.2019	2ª VF						
09/ago	CASSIA	TARDE						
76	0019466-15.2017.8.16.0017	2ª VF						
77	0004551-87.2019.8.16.0017	2ª VF						
78	0000845-96.2019.8.16.0017	2ª VF						
09/ago	PATRICIA	TARDE						
79	0000845-96.2019.8.16.0017	2ª VF						
80	0022490-17.2018.8.16.0017	2ª VF						
81	0004551-87.2019.8.16.0017	2ª VF						
82	0006201-72.2019.8.16.0017	2ª VF						
12/ago	ANDREIA	MANHÃ						
83	0000649-29.2019.8.16.0017	2ª VF						
84	0022490-17.2018.8.16.0017	2ª VF						
85	0013431-05.2018.8.16.0017	2ª VF						
86	5689-89.2019	2ª VF						
87	3457-07.2019	2ª VF						
14/ago	ANA KATMA	MANHÃ						
88	0024744-65.2015.8.16.0017	1ª VF						
89	0023890-66.2018.8.16.0017	1ª VF						
90	0001116-08.2019.8.16.0017	2ª VF						
91	0013431-05.2018.8.16.0017	2ª VF						
92	8155-56.2019	1ª VF						
93	0003457-07.2019.8.16.0017	2ª VF						
19/ago	ANDREIA	MANHÃ						
94	0004771-85.2019.8.16.0017	1ª VF						
95	0021563-85.2017.8.16.0017	2ª VF						
96	0003749-89.2019.8.16.0017	1ª VF						
19/ago	ADELAINÉ - ALINE	TARDE						
97	0004952-57.2017.8.16.0017	2ª VF						
98	0007468-79.2019.8.16.0017	2ª VF						
99	8155-56.2019	1ª VF						
21/ago	CLAUDETE	MANHÃ						
100		1ªVF						
101	0009371-52.2019.8.16.0017	1ªVF						
22/ago	ANA KATMA	MANHÃ						
102	0028739-81.2018.8.16.0017	2ª VF						
103	00022490-17.2018	2ª VF						
104	0029381-54.2018.8.16.0017	1ª VF						
105	0009371-52.2019.8.16.0017	1ª VF						
22/ago	ANA CLARA	TARDE						
106	0004771-85.2019.8.16.0017	1ª VF						
107	0002584-07.2019.8.16.0017	2ª VF						
108	0005689-89.2019.8.16.0017	2ª VF						
23/ago	CLAUDETE	TARDE						
109	0020996-20.2018.8.16.0017	2ª VF						
110	0009617-48.2019.8.16.0017	2ª VF						
111	0008167-70.2019.8.16.0017	1ª VF						
112	0028816-27.2017.8.16.0017	2ª VF						
113	0011200-68.2019.8.16.0017	1ªVF						
26/ago	FERNANDA	TARDE						
114	0004204-54.2019.8.16.0017	2ª VF						
115	0008162-48.2019.8.16.0017	2ª VF						
116	0015685-48.2018.8.16.0017	2ª VF						
117	0012558-05.2018.8.16.0017	2ª VF						

			OFICINA PÓS ACORDO	ACORDO DEPOIS OFICINA	INSTRUÇÃO PROCESSO	SUSPENSO PROCESSO	EXTINÇÃO PROCESSO	SENTENÇA
02/set	FERNANDA	TARDE						
118	0019466-15.2017.8.16.0017	2ª VF						
119	7045-22.2019	02ª VF					DESISTÊNCIA	
120	3223-93.2017	02ª VF						
121	0024377-36.2018.8.16.0017							
122	0012037-26.2019.8.16.0017							
23/set	ANDREIA	MANHÃ						
123	10101-63.2019	02ª VF						
124	4221-27.2017	02ª VF						
125	0018773-94.2018.8.16.0017	01ª VF						
126	0012037-26.2019.8.16.0017							
23/set	ALINE	TARDE						
127	8173-77.2019	01ª VF						
128	28909-53.2018	02ª VF						
129	9246-84.2019	01ª VF						
25/set	ANA KATMA	MANHA						
130	124-47.2019	02ª VF						
27/set	CASSIA	MANHÃ						
131	9794-12.2019	02ª VF						
132	8173-77.2019	01ª VF						
133	8168-48.2018	02ª VF						
134	0013862-05.2019.8.16.0017	01ª VF						
135	0018773-94.2018.8.16.0017	01ª VF						
136	0010791-92.2019.8.16.0017	2ª VF						
30/set	ANDREIA	TARDE						
137	9794-12.2019	02ª VF						
138	28909-53.2018	02ª VF						
139	0006392-83.2019.8.16.0190	VD	SEGREDO JUSTIÇA					
140	0013862-05.2019.8.16.0017	01ª VF						
141	0001079-44.2018.8.16.0072	02ª VF						
14/out	ANDREIA/ANA KATMA????	MANHÃ						
142	3887-56.2019	01ª VF						
143	3493-20.2017	02ª VF						
144	15678-22.2019	01ª VF						
145	0010791-92.2019.8.16.0017	2ª VF						
146	0008277-69.2019	1ª VF						
14/out	ADELAINE - ALINE	TARDE						
147	15678-22.2019	01ª VF						
148	0009247-69.2019	2ª VF						
149	0003369-66.2019	2ª VF						
150	0001890-38.2019	1ª VF						
151	14248-35.2019.8.16.0017							
16/out	CASSIA	MANHA						
152	0008277-69.2019	1ª VF						
153	0014414-67.2019	2ª VF						
154	0026055-86.2018.8.16.0017	1ª VF						
155	0029527-95.2018	1ª VF						
156	0015155-10.2019	2ª VF						
17/out	CLAUDETE	TARDE						
157	0026055-86.2018.8.16.0017	1ª VF						
158	0001890-38.2019	1ª VF						
159	0015815-04.2019	1ª VF						
160								
18/out	PATRICIA	TARDE						
161	0003369-66.2019	2ª VF						
162	0023771-08.2018.	1ª VF						
163	14842-49.2019	2ª VF						
164	0015295-44.2019	2ª VF						
28/out	CLAUDETE	MANHÃ						
165	13190-31.2018	2ª VF						
166	24391-20.2018	1ª VF						
167	0027444-43.2017	2ª VF						
168	0004016-61.2019	2ª VF						
169	22074-46.2018	04º JEC						
30/out	CLAUDETE	MANHÃ						
170	0022074-46.2018/9913-67.2018	2º E 4º JEC						
171	0004016-61.2019	2ª VF						
172	0017385-25.2019	2ª VF						
173	4602-57.2019	2ª VF						
11/nov	ANDREIA	MANHA						
174	3887-56.2019	1ª VF						
175	15155-10.2019	2ª VF						
176	0016178-88.2019.8.16.0017	2ª VF						

			OFICINA PÓS ACORDO	ACORDO DEPOIS OFICINA	INSTRUÇÃO PROCESSO	SUSPENSO PROCESSO	EXTINÇÃO PROCESSO	SENTENÇA
11/nov	CLAUDETE	TARDE						
177	0013420-73.2018	1ª VF						
178	0014546-27.2019	2ª VF						
179	0016440-38.2019	1ª VF						
180	0028261-73.2018	2ª VF						
181	0008138-83.2019.8.16.0190	VD	SEGREDO JUSTIÇA					
21/nov	ANA CLARA	TARDE						
182	19025-63.2019	2ª VF						
183	0019619-77.2019	2ª VF						
184	0019218-15.2018	2ª VF						
185	0021289-87.2018	2ª VF						
186	0015801-20.2019	2ª VF						
187	0018751-02.2019	1ªVF						
188	0012593-28.2019	1ªVF						
25/nov	FERNANDA	TARDE						
189	0027444-43.2017	2ª VF						
190	3200-79.2019	1ªVF						
191	0019619-77.2019	2ª VF						
192	0017751-64.2019	1ªVF						
193	0015801-20.2019	2ª VF						
194	0018751-02.2019	1ªVF						
195	Ñ ENCONTRADO AUTOS							
196	0029085-32.2018.8.16.0017	1ªVF						
197	0008513-21.2019.8.16.0017	1ªVF						
198	0025758-16.2017.8.16.0017	2ª VF						