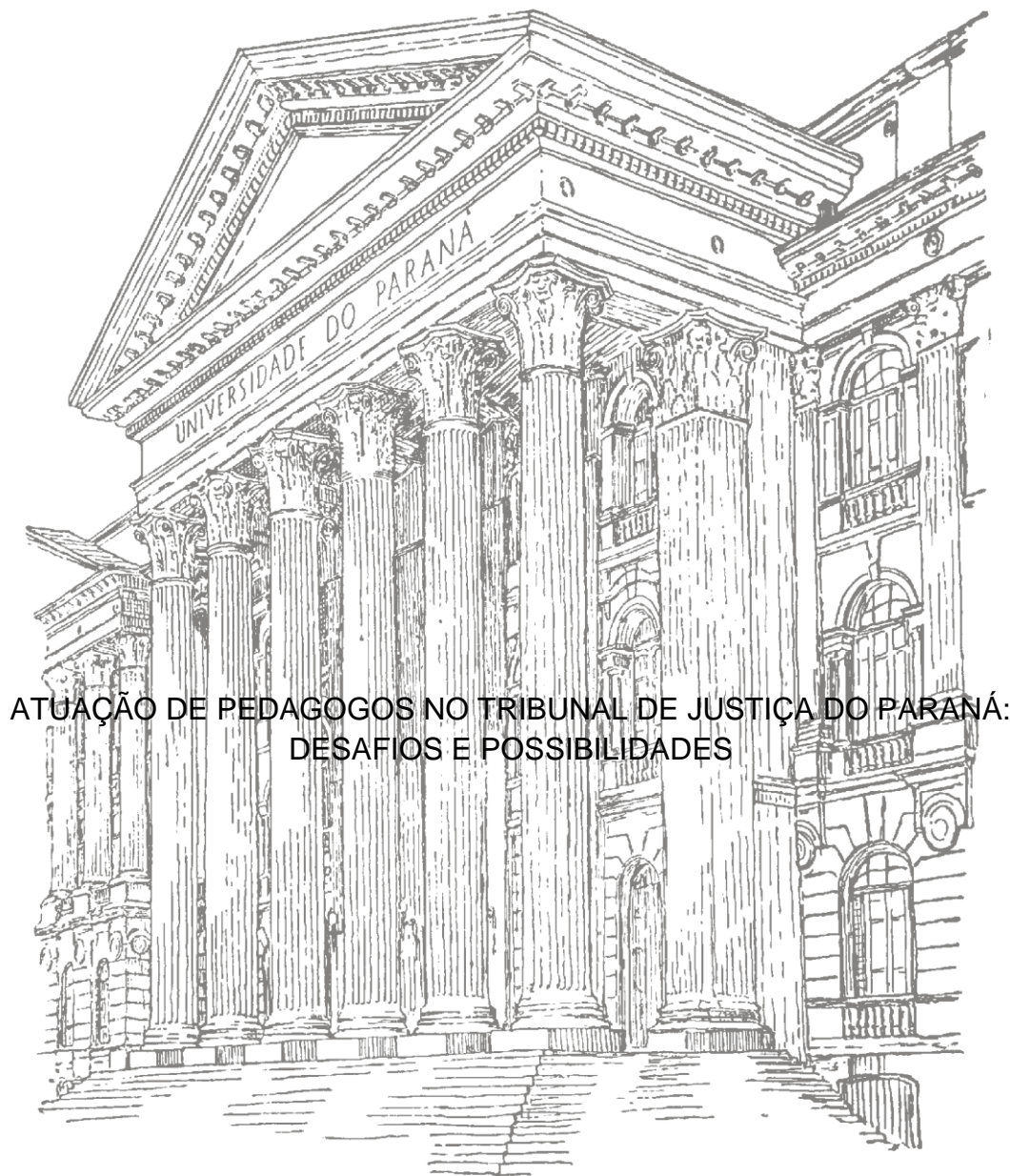


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SANDY PAOLA DE SIQUEIRA CARNEIRO



ATUAÇÃO DE PEDAGOGOS NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARANÁ:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES

CURITIBA
2014

SANDY PAOLA DE SIQUEIRA CARNEIRO

ATUAÇÃO DE PEDAGOGOS NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARANÁ:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Pedagoga, pelo Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Dragone Silveira

CURITIBA
2014

T E R M O D E A P R O V A Ç Ã O

SANDY PAOLA DE SIQUEIRA CARNEIRO

ATUAÇÃO DE PEDAGOGOS NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARANÁ:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Trabalho apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Pedagogo, pelo Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, avaliado pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Adriana Dragone Silveira
Orientadora - Setor de Educação da Universidade Federal, UFPR.

Profa. Dra. Tais Moura Tavares
Setor de Educação da Universidade Federal, UFPR.

Curitiba, 26 de novembro de 2014

À minha família, meu porto seguro, sem os quais jamais eu teria chegado até aqui...

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de inesgotável inspiração...

Com carinho especial, aos meus avós, Otoniel e Margarida, por todo amor e dedicação, base sólida na constituição deste sonho.

Aos meus pais e toda minha família, pelo apoio incondicional, componentes indispensáveis nesta caminhada.

Ao meu parceiro da vida, Senio Junior, pelo carinho, compreensão e companheirismo.

Aos colegas do CONSIJ-PR, por todo conhecimento repassado, ajuda imprescindível em minha constituição como profissional.

Aos participantes entrevistados que com toda benevolência não mediram esforços para ceder-me suas contribuições.

À minha querida amiga Arlete Campestrini Kubota, por todo apoio e crédito dado às minhas ideias.

À minha orientadora Adriana Dragone Silveira, pelo suporte e incentivo, destinando seu tempo às correções que grandemente acrescentaram em minha jornada acadêmica.

A esta universidade e seu corpo docente, pela formação íntegra e pela transformação nas concepções de vida, adquirida a partir das ministrações de professores éticos e competentes.

E todos aqueles que de forma direta ou indireta fizeram parte de minha formação.

A todos, o meu muito obrigado!

“Tenho em mim todos os sonhos do mundo...”

Fernando Pessoa

RESUMO

A presente pesquisa analisa a atuação dos pedagogos no Tribunal de Justiça do Paraná, assim como seu papel social frente ao panorama estabelecido a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Para tais considerações foram abordadas questões pertinentes a atuação destes profissionais em espaços não-escolares, em consonância com a nova concepção sobre educação e a formação recebida por estes para o designado exercício. Com intuito de aproximar o leitor ao campo de estudo, ainda pouco conhecido, buscou-se através de entrevistas realizadas com pedagogas atuantes e magistrados, levantar as ações que compõem seus trabalhos, bem como os desafios e possibilidades decorrentes da atuação na esfera judiciária. Assim, este trabalho apresenta um novo panorama de inclusão do trabalho pedagógico para além da atuação escolar, destacando a relevância da atuação de profissionais de pedagogia na composição de equipes multidisciplinares na área da infância e da juventude.

Palavras-Chave: Educação não-escolar, Pedagogia Social, Pedagogo judiciário, Direitos da Criança e do Adolescente

LISTA DE SIGLAS

CDC – Convenção Internacional Relativa aos Direitos da Criança

CF – Constituição Federal

CRAS – Centro Referencial de Assistência Social

CREAS – Centro Referencial Especializado de Assistência Social

ECA – Estatuto Da Criança e do Adolescente

FUNABEM – Fundação do Bem-Estar do Menor

SAI - Serviço Auxiliar da Infância

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

TJPR – Tribunal de Justiça do Estado do Paraná

UFPR - Universidade Federal Do Paraná

UNICEF – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para Infância

ONU – Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO: DO OBJETO AO OBJETIVO	14
2.1 O FENÔMENO EDUCAÇÃO.....	14
2.2 A PEDAGOGIA NÃO –ESCOLAR	17
2.3 A HISTÓRIA DA PEDAGOGIA NO BRASIL, CONSTRUÇÃO E CONTRADIÇÕES....	20
2.4 ATUAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES, APROFUNDAMENTO CIENTÍFICO E FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	22
3 O DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: NOVA PERSPECTIVA E APOIO PEDAGÓGICO	26
3.1 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA.....	27
3.2 A CONSTITUIÇÃO DO DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	33
3.3 NOVAS DOCTRINAS A PARTIR DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	36
4 ATUAÇÃO DE PEDAGOGOS NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	44
4.1 A INSERÇÃO DO PEDAGOGO NAS EQUIPES INTERDISCIPLINARES DE APOIO AOS JUÍZOS DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE	45
4.2 APONTAMENTOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARANÁ: ANÁLISE DE DADOS COLETADOS	48
CONCLUSÃO.....	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57
ANEXOS	61

INTRODUÇÃO

A atuação do pedagogo restrito ao ambiente escolar já não é uma concepção universal. A grande demanda advinda de uma sociedade cada vez mais globalizada evidencia a emergência da atuação desses profissionais em outras esferas, inclusive no sistema judiciário, compondo as equipes interdisciplinares, a fim de resolver os embates decorrentes da violação de direitos infanto-juvenis.

Este trabalho tem como objetivo central desenvolver uma análise sobre a atuação do pedagogo no Tribunal de Justiça do Paraná. Cabe ressaltar, que a aproximação com o campo delimitado, bem como a escolha pelo objeto de pesquisa, surgem através de estágio realizado no TJPR, pelo qual se constatou a grande pluralidade de possíveis discussões com grande relevância para a formação acadêmica.

Sendo assim, este estudo busca elucidar questões que permeiam a gestão de processos educacionais em outros espaços paralelos a instituição escolar. Dada à ênfase nas ações que compõe o exercício do pedagogo no judiciário paranaense e as expectativas que tomam essa área de atuação. Para tanto, fez-se necessária a discussão sobre a complexidade existente no tratamento da abrangência do fenômeno educativo e a atuação da figura do pedagogo em qualquer espaço onde haja a presença deste. Da mesma forma, torna-se pertinente a apresentação de fundamentos básicos referentes à justiça infanto-juvenil, visto a ênfase no objeto de pesquisa, o pedagogo com atuação na esfera judiciária.

Tomando o escopo central, o incipiente debate acerca da atuação de profissionais de pedagogia no Tribunal de Justiça do Paraná, há de se destacar que não foram localizados estudos que permeiem esta área.¹ Sendo assim, em vista a desconhecida abrangência presente no tema, buscando uma abordagem mais flexível a proposta metodológica adotada é a qualitativa. Devido ao caráter de maior flexibilidade presente neste tipo de abordagem, que segundo Ludke e André (1986, p.12) acontece em um movimento gradativo, optou-se por desenvolver esta

¹ Pesquisa realizada junto aos bancos de periódicos da CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e Scielo (Biblioteca Científica Online).

pesquisa a partir da referida metodologia considerando a forma de encontro do pesquisador com o objeto pesquisado ainda pouco conhecido.

Dentro desta perspectiva, Moreira (2002) apresenta em seu livro um sumário contendo as principais características pertencentes às abordagens qualitativas, evidenciando seus aspectos positivos ao estudo do campo escolhido, são elas: I) A interpretação como foco: a natureza interpretativa presente neste tipo de abordagem que permite o estudo pela ótica dos participantes; II) A subjetividade é enfatizada: protagonização da perspectiva assumida pelos sujeitos do processo; III) A flexibilidade na conduta do estudo: a construção no decorrer do processo, sem limitações a priori; IV) O interesse é no processo e não no resultado: torna-se possível um maior aprofundamento durante a execução redirecionando a ênfase em entender o enredo como um todo; V) A formação de experiência a partir do comportamento das pessoas diante do contexto em questão; e VI) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, movimento que permite uma linha cíclica, a qual sempre há novas aquisições e melhorias.

O arranjo proposto para esta pesquisa fora pensado a partir da metodologia aplicada a estudos de caso, que segundo Nisbet e Watt (apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.21) possuem três etapas: 1) Exploratória, a aproximação com o universo pesquisado; 2) A delimitação do estudo e coleta de dados e ; 3) A análise sistemática dos dados e criação de relatórios. Proposição cabível a este diálogo, tendo em vista o que destaca Ludke e André:

Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance. (LUDKE, ANDRÉ; 1986, p.18).

Desta maneira, a partir do estudo sistemático de como ocorre à inclusão da figura do pedagogo no judiciário, procuramos evidenciar a expansão do campo de trabalho deste profissional, bem como seu exercício dentro das Varas de Infância e Juventude. Os procedimentos para coleta de dados empíricos também foram pensados de modo que haja possibilidade de interpretação, visto o distanciamento entre a área acadêmica e o campo de pesquisa.

Os capítulos propostos seguem uma sequência a fim de adentrar o leitor as

duas esferas simultaneamente, para que assim haja um maior conhecimento sobre a realidade exposta. O desenvolvimento do primeiro capítulo fora possível através do procedimento de análise documental e revisão bibliográfica de textos científicos que fundamentam o debate sobre a atuação de pedagogos fora do ambiente escolar. Este movimento caracteriza uma valiosa ferramenta “de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.38). Assim, o levantamento de referencial teórico constitui em importante ferramenta na criação de uma base para questionamentos, pois somente através do conhecimento daquilo que já é sabido podemos formular novas inquietações ou ainda consagrar constatações, como ressalta Triviños (1987, p.100):

O processo de avaliação do material bibliográfico que o pesquisador encontra lhe ensinara até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram que enfrentar , o que pode ser ainda investigado etc. Ao mesmo tempo, irá avaliando seus recursos humanos e materiais, as possibilidades de realização do seu trabalho, a utilidade que os resultados alcançados podem emprestar a determinada área do saber e da ação.

O universo em que se insere o objeto de pesquisa é ponto primordial na construção da identificação do mesmo. “A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto.” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 12). Partindo deste pressuposto, o segundo capítulo fora desenvolvido através de análise bibliográfica com o objetivo de caracterização do campo de atuação e contextualização histórica do plano no qual encontram-se pedagogos ainda atuantes. O levantamento de dados baseou-se em fontes primárias e secundárias, respaldados na citação de Phillips, (1974, p.187): “São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Sendo assim, foram utilizados documentos científicos que contextualizam a história da justiça infanto-juvenil brasileira, bem como escritos legislativos e de outras categorias, os quais criam, regulamentam e expõem atribuições, ainda que brevemente, sobre o cargo de pedagogo dentro do sistema judiciário.

Desta forma, torna-se possível vislumbrar sobre um panorama amplo os aspectos que permeiam sua atuação, pautados em uma construção obtida através

da diversidade de fontes documentais, as quais, Guba e Lincoln (1981, apud Ludke e André, p.39) defendem a legitimidade:

[...] os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

Assim sendo, para o aprofundamento na realidade, fora escolhido para instrumento de coleta de dados a entrevista. Esta, que para Ludke e André (1986, p. 34), apresenta grande vantagem em relação às outras, pois “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Desta forma, com intuito de levantar as ações que compõe o trabalho de pedagogas nas Varas da Infância e da Juventude no Paraná, a priori fora escolhida a realização de entrevistas com 4 (quatro) profissionais da área de pedagogia atuantes na referida seara e 2 (dois) magistrados responsáveis pela direção das varas que contam com o auxílio dessas. Dadas as condições decorrentes, ao final fora executada entrevista com 2 (duas) pedagogas, 2 (dois) magistrados e encaminhado índice com as mesmas questões as outras duas profissionais de pedagogia via e-mail, caracterizando assim o uso de questionário.

Há de se destacar, que conforme levantado junto aos órgãos internos do Tribunal de Justiça do Paraná (TJ-PR), responsáveis pela área da infância e da Juventude, atualmente contabilizam-se no Paraná 8 (oito) servidoras graduadas em Pedagogia, sendo as mesmas contratadas a nível técnico e distribuídas nas seguintes Comarcas: Campo Mourão, Curitiba, Irati, Palmas, Paranaguá, Toledo, União da Vitória e Wenceslau Braz. A escolha das 4 (quatro) entrevistas ocorreu pela disponibilidade das mesmas em participar da pesquisa.

O modelo adotado para as entrevistas é classificado na perspectiva de Ludke e André (1986, p.34) como entrevista semi-estruturada, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. As questões previamente estabelecidas, dizem respeito à atuação e atribuições do pedagogo nas Varas da Infância e Juventude, levando questionamentos acerca das dificuldades enfrentadas, a formação recebida e a relevância de seu exercício nesses espaços (ANEXO I).

O instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados com as

pedagogas e magistrados, foi a entrevista, tem por objetivo obter de maneira qualitativa os dados necessários para elaboração de subsídios a nossa discussão, de modo, como destaca Ludke; André (1986, p.34), que haja um aprofundamento nas informações já obtidas por outras técnicas de pesquisa. Para tanto, buscando o estreitamento com o campo pesquisado, as entrevistas foram realizadas presencialmente nas cidades de União da Vitória e Toledo, sendo a aplicação de questionário destinada as pedagogas atuantes na cidade de Palmas.

A partir dos dados coletados fora realizada intermediações com a estrutura teórica estabelecida, obtendo de maneira dialogada as considerações inerentes a esta construção. Cabe salientar a importância da narrativa das profissionais, tendo em vista a ausência de subsídios escritos que permeiem essa atuação. Assim, em análise, os critérios para o levante de ponderações ocorreram da categorização de elementos reiterantes apresentados nas falas dos entrevistados.

2 PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO: DO OBJETO AO OBJETIVO

Popularmente reconhecida pela atuação na docência, a pedagogia, ainda é uma das profissões que causam questionamentos quanto ao seu exercício. Não é incomum, a nós estudantes, nos depararmos com perguntas que questionem o que de fato estudamos e onde pretendemos atuar. O senso comum referencia o papel do pedagogo como aquele agente disciplinador dentro das instituições escolares, isso porque compreende-se a educação como um processo formal de subordinação dos estudantes a cultura vigente. Entretanto, dentro de uma sociedade globalizada, a subordinação e a reprodução tomam ações contrárias ao crescimento do ser como um indivíduo social, angariando a educação um prospecto muito maior do que conhecemos dela. Para tanto, estabelecemos através deste capítulo um referencial pelo qual perpassam algumas inquietações quanto ao processo de identificação do profissional de pedagogia e suas adversidades dentro dos campos de atuação.

2.1 O FENÔMENO EDUCAÇÃO

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO,1981, p.7).

Como expõe Brandão (1981), no texto acima, o fenômeno educação é um tema difuso em várias esferas de nossa sociedade. Este processo é reconhecido, sob unanimidade, como parte vital para o desenvolvimento da organização social de um povo. Em concepções mais categóricas é tido como solução, o remédio, para o mal que ronda a civilização. Isto porque, a educação é encarada como um elemento que alavanca povos e indivíduos em busca de seu desenvolvimento para autonomia e também para a vivencia cidadã.

A educação é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do

trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar - às vezes a ocultar, às vezes a inculcar - de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 1981, p. 10).

Entretanto, a educação que de fato se pensa ao refletirmos sobre aspectos sociais é aquela instituída de modo universal através da escola. Os saberes estabelecidos através do Estado e instituídos obrigatoriamente a todos da nação tomam a ideia de abarcar como um todo o que denominamos educação. No entanto, esta caracterização torna-se errônea ao restringirmos o processo educacional somente ao ambiente escolar sem considerarmos sua abrangência geral. Há de se destacar, a contínua demanda pedagógica presente para além dos muros da escola e a inserção de sujeitos em uma sociedade caracterizada por Libâneo (2010, p.3), como “genuinamente pedagógica”:

Um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, levando, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na sociedade. Em várias esferas da prática social, mediante as modalidades de educação informais, não-formais e formais, é ampliada a produção e disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas. Estamos diante de uma sociedade genuinamente pedagógica (LIBÂNEO, 2010, p.3).

A base popular elenca a escola como único ambiente propício para o desempenho das funções pedagógicas, isto porque a educação é reconhecida como processo restritamente formal que necessita de delimitação de espaço próprio para seu desenvolvimento. Contudo, os debates acerca do acesso e produção do conhecimento, hoje, transpõem estes espaços. O desenvolvimento de tecnologias em diferentes áreas do conhecimento tem facilitado, neste passar de século, a formação de sujeitos mais dinâmicos interligados vinte e quatro horas a informações, valores, costumes, regras, concepções, tradições e, tudo isso, fora das instituições oficiais. Assim, Brandão (1981, p.9) evidência que “não há uma forma única nem um único modelo de educação”, sendo que “a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor”, o autor ainda destaca que “o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

Para entender a educação neste prospecto mais amplo, cabe me expor as delimitações presentes no texto de autoria de Gohn (2006, p.28). Esta autora busca

exemplificar o debate fundamentado em uma concepção mais abrangente de educação, como atividade humana geradora de processos educativos, que transmitem crenças, cultura, costumes, regras, etc., que se originam como consequência das relações entre os indivíduos. Então, no texto, a autora busca apresentar as três ramificações, que segundo ela, distinguem a educação em espaços e formas de transmissão. Para ela, os processos tidos como formalizados, dentro de um espaço de cunho educacional, regidos pela rotina escolar, pertencem à ramificação da educação formal. Educação Informal é o eixo que diz respeito à condição do aprender durante as vivências testemunhadas no dia a dia, no ato de socializar-se, tendo como característica a ausência de intencionalidade. Já as práticas educativas realizadas sob uma ideia de desenvolvimento coletivo, em espaços semiestruturados, onde possuam a intenção de ampliação do saber, é nomeada pela autora como educação não-formal.

A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas. (GOHN, 2006, p.28)

Ao pensarmos dentro desta perspectiva fica mais fácil compreender a educação como um fenômeno pertencente a todos os campos da sociedade. A forma de entender os processos educativos deve ocorrer na medida em que se compreende os processos sociais instituídos nas diversas instâncias, não adequando-os a uma única lógica. Pinto (2003, p.18) ressalta que o conceito de educação não pode ser racionalmente interpretado com os instrumentos da lógica formal, “mas somente com as categorias da lógica dialética”. O mesmo autor ainda traz a concepção de educação como algo inerente a natureza humana, pela qual o homem transformar-se em homem.

A educação é um fato existencial. Refere-se ao modo como (por si mesmo e pelas ações exteriores que sofre) o homem se faz ser homem. A educação configura o homem em toda sua realidade. Pode-se dizer (em outra versão da definição) que é o processo pelo qual o homem adquire sua essência (real, social, não metafísica). É o processo constitutivo do ser humano (PINTO, 2003, p.18).

Então, a partir desta construção também compreendemos ser a sociedade campo fértil de atuação de profissionais que pensam sobre esses processos educacionais. Assim como, este estado também solicita de tais profissionais uma reconstrução dos modos de ação a partir de uma nova concepção sobre educação. Portanto, este estudo tem por objetivo debater questões acerca dos empasses encontrados pelos pedagogos que aventuram-se a desbravar novos campos de atuação e as construções obtidas a partir destes processos considerando esta nova concepção do que de fato entende-se por educação.

2. 2 A PEDAGOGIA NÃO –ESCOLAR

Não se pode conceituar educação sem que haja, nem que seja em remota lembrança, a figura do pedagogo. Isto ocorre porque o profissional graduado em pedagogia é reconhecido pelo seu objeto de estudo. Chamada de “ciência da educação”, o curso de pedagogia tem por objetivo principal o desenvolvimento e a organização das práticas educativas (LIBÂNEO, 2010, p. 32). Este é o ponto de engate de nossa discussão, sendo o pedagogo especialista em educação e sendo a educação fator presente em todas as organizações sociais, a delimitação de espaço de atuação deste profissional não deve ocorrer de maneira a limitar-se ao espaço escolar. Para tanto, sugere-se o termo “pedagogia não- escolar” a toda prática pedagógica que seja exercida fora das instituições oficiais de ensino, tomando o referido eixo como base para sustentação de nosso debate.

Partimos, assim, da denominação educação não escolar com o propósito de distinguir esta prática educativa daquela que acontece no intramuros da escola. Embora, historicamente, o termo educação não formal venha sendo utilizado, de forma sistemática, para nomear práticas fora do âmbito das escolas, entendemos que esta nomeação pode constituir um importante limitador para a análise das inúmeras experiências de educação fora da escola e sua relação com o complexo contexto atual (MOURA; ZUCHETTI, 2006, p.230).

Moura e Zuchetti (2006, p.230) ainda ressaltam que o termo a ser utilizado, pedagogia não- escolar, sobressai aquele instituído como educação não-formal pela pretensão de se instituir “legislações afirmativas” a seguimentos educacionais tidos como marginalizados. A mudança da terminologia reflete a luta pelo reconhecimento de organizações exteriores as escolares, que mesmo não estando entre aquelas instituídas no modelo formal de educação, possuem em si uma formalidade e legitimidade.

Mesmo dentro de um panorama essencialmente docente, há de se destacar que as legislações que referem-se à educação possuem este caráter mais abrangente. Ainda que a carreira do profissional de educação seja baseada somente na lei que contempla a educação escolar, essa mesma legislação carrega o paradoxo de estabelecer a educação como processo formativo integral não restritivo, estabelecendo em seu primeiro artigo: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, em instituições próprias”. (BRASIL, 1996)

São visíveis os novos contornos que tem tomado a pedagogia de hoje. Hospitais, organizações não governamentais, empresas, teatros e muitos outros espaços reconhecem os aspectos positivos de possuírem dentro de suas equipes profissionais de educação (CHRISTOVÃO, 2011, s/p). Há um movimento de redescoberta, a pedagogia “esta em alta na sociedade”, entretanto em um movimento oposto, “essa mesma Pedagogia está em baixa entre intelectuais e profissionais do meio educacional, com uma forte tendência em identificá-la apenas com a docência, quando não para desqualificá-la como campo de saberes específicos” (LIBÂNEO, 2001, p.3).

Os próprios pedagogos – falo especificamente dos que lidam com a educação escolar – parecem estar se escondendo de sua profissão ao não fazerem frente às investidas contra a Pedagogia e ao exercício profissional dos pedagogos especialistas, adotando uma atitude desinteressada frente à especificidade dos estudos pedagógicos e aos próprios conteúdos e processos que eles representam. (LIBÂNEO, 2001, p.4)

A especificidade de atuação como profissional pedagogo, fora da carreira docente e da escola, caminha a passos invisíveis visto que não há de fato uma regulamentação que estabeleça o exercício da determinada função. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que refere-se com clareza à educação escolar, “Art. 1- § 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que

se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.”. E destaca que a formação para a coordenação ou gestão da escola se faz também por meio do curso de graduação em pedagogia ou pós-graduação:

Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A atuação do pedagogo fora da escola, e o que diz respeito a habilitação dos profissionais em âmbito nacional, encontra-se no dispositivo que regulamenta os cursos de graduação em pedagogia. Por intermédio da Resolução nº 1/06, do Conselho Nacional de Educação é assegurado ao profissional de pedagogia formação para a condução de processos educativos onde haja a presença destes:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, art. 2º, grifos nossos).

Cabe também expor a existência do Projeto de Lei nº 196/09² que tramita atualmente no Senado Federal, dispondo sobre a regulamentação do profissional de pedagogia em sua especificidade. O projeto foi criado no ano de 2009 e se aprovado apresenta-se como um marco para atuação extraescolar, visto que demonstra com clareza as ações pedagógicas fora de instituições de ensino. O documento evidencia, mesmo que de maneira genérica, o domínio do profissional de pedagogia sobre matérias relativas a educação, dispondo sobre a regulamentação de seu exercício em espaços onde ocorram “outras situações de caráter educativo” (BRASIL, 2009).

² Referido projeto encontra-se em tramitação no Senado Federal, constando na data 20/09/2014 a seguinte anotação: “Matéria não apreciada na sessão de 2/9/2014, transferida para a próxima sessão deliberativa ordinária.”. Acompanhamento realizado através do link: http://www.senado.leg.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=93472

2.3 A HISTÓRIA DA PEDAGOGIA NO BRASIL, CONSTRUÇÃO E CONTRADIÇÕES

Para compreendermos esta construção tardia, visto a contemporaneidade de discussões, sobre o que é pedagogia, não podemos desconsiderar os aspectos históricos de criação do curso e suas contradições. Um panorama repleto de avanços e retrocessos, onde impera, assim como nos dias atuais, a dicotomia existente entre a licenciatura e o bacharelado.

O primeiro modelo de graduação chegou ao Brasil em 1931, tinha como objetivo o “estudo da forma de ensinar” formando os chamados “técnicos em educação”. Não se tratava da docência em si, mas sim do aperfeiçoamento de professores já experientes que requisitavam aprimoramento para atividades de administração, planejamento de currículos, orientação de professores, inspeções e avaliações (BRITO, 2006, p.1). Este modelo realça demanda evidente da construção da figura do pedagogo advinda da necessidade de gestão dos processos educativos, mesmo que estes ainda fossem reconhecidos somente dentro das escolas.

Em 1939 a partir do Decreto nº 1.190 houve a padronização do curso de pedagogia no Brasil. Com o esquema “3+1”, aparece sob clara distinção as carreiras de professor e de gestor de sistemas educacionais. Com 3 anos cursados em disciplinas sobre fundamentos e teorias da educação o aluno recebia o título de bacharel, com mais 1 ano dedicado a didática e práticas de ensino, formavam-se em licenciatura (FURLAN, 2008, p. 3864).

Já em 1961, no intuito de padronizar os cursos de maneira nacional, instituiu-se o primeiro currículo mínimo para o curso de Pedagogia. O qual contava com sete disciplinas obrigatórias e duas escolhidas pela instituição. Este movimento ainda apresentava a dualidade existente na formação do profissional de educação. Barreira que seria quebrada somente em 1969, com unificação do curso tendo por finalidade a formação global do profissional de educação.

Em 1969, o Parecer CFE nº. 252, que dispunha sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, indicou como finalidade do curso preparar profissionais da educação e assegurava a possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. O

mesmo Parecer prescrevia a unidade entre bacharelado e licenciatura, fixando a duração do curso em 4 anos (BRITO, 2006, p.2).

Houve também a instituição de habilitações em 1968 (Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção), todas com enfoque na criação do pedagogo após prática docente. A reforma de 1980, com a instituição da figura do professor da educação infantil e dos anos iniciais. A criação da educação básica nos anos 90 e a enfática participação dos movimentos acadêmicos. Entretanto, o centro das reformas a partir de então, surgem somente da preocupação com o ensinar e o aprender dentro das escolas. A discussão acerca do aspecto amplo de educação e a participação do pedagogo na sociedade civil extraescolar começam a partir de encontros de pesquisadores da classe, pós-criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. Com o intuito da formulação de currículos para cursos de educação superior, propostas um pouco mais maleáveis foram apresentadas, contudo ainda era enfática a predominância da docência nesta formação. Esses embates culminam na criação das novas diretrizes para o currículo de pedagogia no ano 2006 (RIBEIRO; MIRANDA, 2008, p.8).

Enfatiza-se ainda que grande parte dos cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, no planejamento e na gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares e de programas não escolares. Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que o pedagogo seja também formado para garantir a educação dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos. É nesta realidade que nascem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRITO, 2006, p.4).

Furlan (2008, p.3864) ressalta os aspectos positivos presentes em todo este processo, com seus altos e baixos. Segundo ela a constituição profissional nasce na elaboração de uma formação e conseqüentemente de uma certificação. Assim, a autora considera a história e ampla gama de debates sobre pedagogia, indicadores de um progresso sólido quanto a criação do que é ser um profissional de educação.

Porém, notamos neste pequeno retrospecto a dificuldade em se estabelecer uma identidade dinâmica ao profissional egresso do curso de pedagogia. Dinâmica a ponto de abarcar as duas pontas, dar conta dos fluxos e objetividade, que são pressupostos da educação formal, e gerir processos antropológicos e subjetivos da educação fora das delimitações escolares. Para tanto, Furlan (2008, p. 3863), da

mesma forma otimista, descreve sobre as características adaptativas que encontramos hoje nos cursos de pedagogia:

Em decorrência, o curso vem sofrendo alterações em sua grade curricular, ora se adaptando às necessidades do mercado de trabalho, ora das políticas internas e externas do país, ora como resultado de proposições da própria área de conhecimento. [...] Tal explicitação não altera substantivamente o trabalho realizado há muito tempo, representa um avanço no sentido da sua normatização. (FURLAN, 2008, p.3863)

A perspectiva histórica do curso de pedagogia nos imprime um embate, que em primeiro momento, nos parece uma linha tênue entre a construção e desconstrução de tudo que já está consolidado. Entretanto, este movimento cíclico nos garante, que há de fato, uma busca pela identidade do profissional graduado em educação. Sendo este panorama motivador, na esperança do surgimento de novos marcos temporais e uma nova projeção de tempos e espaços para os atuantes em educação.

2.4 ATUAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES, APROFUNDAMENTO CIENTÍFICO E FORMAÇÃO ACADÊMICA

Pedagogia origina-se da palavra grega “PAIDAGOGO” que significa: Aquele que conduz a criança. Eram assim chamados os escravos que guiavam as crianças até a escola na Grécia antiga. (GHIRALDELLI, 1993, p.8) Uma ideia nada abstrata quando compreendemos o todo do universo pedagógico, conduzir alguém a um determinado fim. Haydt (1994, p.13) afirma ser a Pedagogia: “o estudo sistemático da Educação, consistindo na reflexão sobre doutrinas e os sistemas de educação”. Considera ainda que: “a pedagogia pode ser conceituada como a ciência e a arte da Educação”. Para Libâneo (2001, p.6), a pedagogia abarca as problemáticas educacionais em toda sua totalidade e historicidade, ao mesmo tempo em que norteia as ações educativas. O mesmo autor enfatiza o caráter “explicativo, praxiológico e normativo” presente na ação pedagógica quando esta investiga teoricamente um fenômeno, formula orientações a partir da prática e para a prática,

reformulando novas concepções e meios para os processos educacionais. Podemos dizer assim, que atuação pedagógica ultrapassa as esferas de tão somente a prática em si, ela é responsável também pela sua autoria.

Caracterizada, partimos então aos espaços pelos quais perpassam a ação pedagógica e evidenciam sua função “camaleão”. Antemão, acredito ser interessante recapitularmos algumas colocações principalmente na compreensão sobre educação e seu caráter formador. Em linhas gerais a indissolúvel associação entre educação e pedagogia.

Podemos dizer, então, que a toda educação corresponde uma pedagogia. Mas o que entendemos sobre esse termo que denominamos educação ou prática educativa? *Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano.* A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal (LIBÂNEO, 2001, p.7).

Deste modo associamos a inserção deste profissional a qualquer espaço onde haja formação humana. Todavia, fica evidente a imaturidade presente nessas propostas, tendo em vista seu distanciamento com produções teóricas e até mesmo aceitação no mundo acadêmico. Este diálogo faz-se necessário à medida que conseguimos reconhecer as dificuldades encontradas na discussão sobre o tema.

Não há formação integral sem a escrita científica, ao passo que não há desempenho científico sem sólida formação. Entretanto, a área de delimitação educacional fora de ambientes escolares ainda é objeto de pouco estudo. Como consta, em levantamento realizado juntos aos bancos de periódicos científicos, para justificar e fundamentar esta pesquisa. Ao pesquisar “Educação Não Escolar”, dentro do depósito gerido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), os trabalhos apresentados somam 12 (doze) documentos. Na biblioteca eletrônica científica, Scielo, a mesma terminologia não apresenta nenhum trabalho reconhecido. Ao delimitarmos esta busca a um recorte mais específico, utilizando o termo “Pedagogia não escolar”, não obtemos trabalho algum tanto no banco da CAPES, quanto na biblioteca Scielo. Os quantitativos apresentados tornam-se ínfimos quando nos deparamos à grandiosidade de produção acadêmica brasileira. Reiterando a ideia da falta de interesse acadêmico pela área.

A rarefação quanto à bibliografia relativa ao tema, nos faz levantar outra demanda evidente, tendo em vista a simbiose existente entre produção e formação. Zuchetti & Moura (2010, p.6), evidenciam esta lacuna e ressaltam também a desproporcionalidade na formação de profissionais que escolhem essas áreas de trabalho:

A educação não escolar é um locus de inserção de educadores leigos e/ou de estagiários de cursos de Licenciaturas e de professores que têm realizado sua formação centrada no processo de aprendizagem escolar e que se veem frente aos desafios de uma área complexa e contraditória que exige conhecimentos pertinentes e a apropriação de conceitos que extrapolam ou evidenciam as falhas da formação acadêmica oferecida (ZUCHETTI & MOURA, 2010, p.6).

O texto enfático apresenta o questionamento quanto à formação oferecida aos profissionais que possuam interesse por outras áreas. Apesar de uma bandeira democrática, a pedagogia contemporânea, ainda carrega ranços históricos. A formação docente é tida como centro da constituição do currículo acadêmico mesmo após o reconhecimento da educação em seu aspecto emancipador.

Esta constatação pode ser elucidada quando avaliamos o currículo permanente para o Curso de Pedagogia desta universidade. Criado através da Resolução 30/08, pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, o documento que fixa o Currículo Pleno do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, propõe dentre as 39 (trinta e nove) disciplinas obrigatórias somente uma voltada ao estudo da pedagogia não escolar. Intitulada “O Trabalho Pedagógico da Educação Não-Escolar”, a disciplina possui 60 (sessenta) horas dentro da obrigatoriedade de 2.550 (duas mil quinhentos e cinquenta) horas cursadas. Todavia, o trabalho de formação não se limita as disciplinas obrigatórias, garantindo no âmbito das optativas a escolha pela área de interesse. Essas somam 300 (trezentas) horas, que adicionadas às obrigatórias atingem as 3200 (três mil e duzentas) para conclusão da grade total. Porém, os títulos disponibilizados para opção do aluno nem sempre dizem respeito à educação não escolar, havendo nesse rol grande número de disciplinas que oferecem o aperfeiçoamento, também, de matérias relativas à escola.

Vale lembrar que a proposta curricular para o curso de pedagogia da UFPR foi reformulada e aprovada no ano de 2008, pela supracitada resolução. Mesmo abstendo-se de diversidade de disciplinas obrigatórias dentro da temática da

pedagogia não escolar, refere-se a esta constituição ampla de pedagogo em suas normativas legais. Consta em seu projeto político pedagógico (UFPR, 2008, p.42) diversas referências quanto a formação integral de seus discentes tanto para “o atendimento às demandas geradas pelas transformações atuais” e seus reflexos na rotina escolar, quanto “para a atuação em espaços não-escolares.”

Ainda sob um descompasso entre teoria e prática, podemos destacar avanços no campo da criação do perfil do profissional de pedagogia. Passos lentos, que demandam novas e sólidas discussões, mas que não deixam de ser passos. Mesmo sendo um campo com menores oportunidades de trabalho, o “pedagogo não escolar” existe. Cabe a formação continuada e ao campo da especialização dar conta de sua formação, tendo a obstinação profissional como sua melhor aliada.

3 O DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: NOVA PERSPECTIVA E APOIO PEDAGÓGICO

A intrínseca relação entre infância e pedagogia parece-nos evidente ao passo que compreendemos a criança e o adolescente como indivíduos ainda em processo de formação. Essa concepção reforça a natureza pedagógica como aquela que conduz o ser, ainda incompleto, ao pleno desenvolvimento diante um percurso intencionalmente dirigido (FREIRE, 1987; LIBÂNEO, 2004; LUCKESI, 2001; LOPES, 1995). Isso porque, há um construto histórico-cultural, que permite reconhecer a criança e o jovem em suas condições peculiares, como aqueles que são plausíveis de proteção. Entretanto, nem sempre, ou ainda em sua grande maioria, a história da infância não possuiu essa atmosfera “dócil e amável”. O reconhecimento da criança como sujeito de direito surge após longos séculos de marginalização, violência e descaso.

O direito infanto-juvenil, com o advento da cultura de proteção, em determinados meios, nos convenciona a algo que em nossa cultura parece um sentimento cotidiano, um conjunto de normas e regras a posto daquilo que soa como óbvio. Conquanto, esta não é uma condição presente universalmente, mesmo em culturas paternalistas, como é o caso do Brasil, essa concepção não é adquirida de forma inata, nem está presente em todos os tempos e espaços da história da humanidade (ARIÉS, 1981). Como será discutido no desenrolar deste próximo capítulo, fora preciso uma longa jornada de discussões e infortúnios para que houvesse o reconhecimento adulto sobre a criança e o adolescente como sujeitos de direitos.

Sendo assim, a segunda parte deste estudo tem como objetivo construir, o quadro temporal sobre a história da criança e do adolescente. Bem como, a partir deste resgate, compreender a conjuntura das criações legislativas direcionadas a este público e o atual conjunto de doutrinas que regem o sistema de justiça para a proteção deste grupo. Para que então possamos adentrar ao universo de nossa pesquisa, contextualizando a figura do pedagogo que atua na esfera judiciária e seu papel como agente na concretização de políticas públicas e ações pela efetivação dos direitos infanto-juvenis.

3.1 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Nem sempre a criança foi vista como um indivíduo, em grande parte da história humana, ou ainda, dentro de grandes civilizações, por muitos séculos, eram vistos como adendos de seus pais. Objetos de propriedade familiar, pelo qual a vontade adulta se estabelecia predominantemente, mesmo que esta ultrapassasse as condições mais severas do direito particular (TAVARES, 1999, p.46).

A historiografia que narra o ciclo humano, desde os mais remotos tempos, apresenta em seus documentos esta impessoalidade quanto à figura do infante. Não era estranho encontrar em seus escritos a força da figura paterna e sua imperatividade até mesmo em relação à vida e morte de seus filhos. Passagem que pode ser constatada nos primórdios da existência social organizada, que estabelece a partir do Código de Hamurabi (1728/1686 a.C.) as penas aplicadas ao filho que infringisse seus pais com violência verbal ou física. Os castigos iam desde o corte da língua do filho adotivo que revogasse a paternidade, a extração dos olhos aos que retornassem a família biológica até a extirpação dos membros daqueles, legítimos ou adotados, que agredissem com força física seus pais (DAY et al., 2003, apud BARROS, 2005).

Até mesmo sociedades tidas como berço da democracia e das ciências políticas viam em seus meninos e meninas seres enfadonhos dotados de uma natural inferioridade. Tanto na Grécia antiga, quanto em Roma, o poder de pertencimento garantia aos adultos a escolha de vida ou morte já ao nascer, sendo a figura paterna dotada de poder supremo quanto a qualquer decisão tomada ao longo da vida dos seus (ARIÉS, 1981).

Em Roma (449 a. C), a Lei das XII Tábuas permitia ao pai matar o filho que nascesse disforme mediante o julgamento de cinco vizinhos (Tábua Quarta, nº 1), sendo que o pai tinha sobre os filhos nascidos de casamento legítimo o direito de vida e de morte e o poder de vendê-los (Tábua Quarta, nº 2). Em Roma e na Grécia Antiga a mulher e os filhos não possuíam qualquer direito. O pai, o Chefe da Família, podia castigá-los, condená-los e até excluí-los da família (AZAMBUJA, 2004, p.181).

A segregação de recém-nascidos na busca por indivíduos mais fortes é culturalmente visível em civilizações antigas. Consta que em Esparta essa prática era um meio de garantir guerreiros de primeira linha, dadas as características

guerrilheiras da Cidade-Estado. Essas mesmas características que reconheciam a criança e o jovem como objetos de Direito Estatal, os quais de propriedade do Estado eram retirados de seios familiares desde cedo a fim de compor o contingente de treinamento para guerras (TAVARES, 1999).

O infanticídio de crianças recém-nascidas não era a única forma de violência propagada na época. A submissão dos jovens mancebos, sob o rígido treinamento militar e a rejeição de meninas dentro da esfera cidadã caracterizavam violências simbólicas pelos quais todos passavam. Além disso, dada a forte hierarquização admitida por este modelo, não era estranho o jovem manter relações íntimas com seu mestre, cidadãos muito mais velhos, como forma de subordinação (VERONESE; RODRIGUES, 2001).

Na Idade Média, diante um sistema feudal, ainda sob a doutrina patriarcal, a criança é tida como um ser invisível. O cuidado reservado a elas resumia-se na mera garantia de sustentação, reservando a partir de sua independência física o adentrar ao mundo adulto. Por este ângulo, dentro da literatura da história da infância, vemos em diversas publicações a nomenclatura de “adultos em miniaturas” como ponto chave a marcar a visão tida neste período. Ariès (1981, p. 50-51) conclui, diante a falta de retratação artística sobre a criança: “arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.” (ARIÈS, 198, p.50-51).

Ainda sobre arte, o mesmo autor enfatiza sobre as representações tidas por ele como uma recusa a identificação desta etapa de vida. Volta-se a terminologia de “adultos em miniaturas” como o retrato da inexistência do reconhecimento da criança e ressalta ser uma característica presente em determinada cronologia histórica.

No mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas (ARIÈS, 1981, p.51).

A percepção sobre a infância começa a ser composta a partir do século XVI e XVII. Entretanto, a visão reducionista ainda permanece tendo como ápice a cultura do castigo físico. Esta artimanha é estabelecida a fim de moldar o indivíduo aos padrões de comportamento adulto. Conquanto, pela falta de conhecimento e a severidade, esta forma de educar foi responsável pelo óbito de um grande

quantitativo de crianças. Segundo Day et al., (2003 apud BARROS, 2005, p. 71) “entre 1730 e 1779, metade das pessoas que morreram em Londres tinha menos de cinco anos de idade”, o número não diz respeito somente a mortes por espancamento, mas evidencia este fator como preponderante na compreensão da história dos direitos infanto-juvenis.

As grandes revoluções quanto ao sentimento direcionado ao infante começam a partir da intervenção religiosa no século XVIII. A educação é tida como eixo formalizador do reconhecimento desta etapa de vida, a igreja torna-se responsável por formar homens. As representações artísticas passam a assumir a presença da criança dentro da família, mudando a concepção da sociedade como um todo. Essa percepção é relatada por Ariès (1981, p.157), que denota a sutilidade em diferenciar os trajes utilizados pelas crianças e por adultos: “Essa especialização do traje das crianças e, sobretudo, dos meninos pequenos, numa sociedade em que as formas exteriores e o traje tinham uma importância muito grande, é uma prova da mudança ocorrida na atitude com relação às crianças.” (ARIÈS, 1981, p. 157).

Assim, surge um novo momento, a criança tida objeto de atenção dos adultos. Em primeira instância como distração e posteriormente como centro do núcleo familiar. Essa perspectiva enreda o surgimento das relações de afetividade e significação da infância como um período idôneo, puritano. As novas relações moldam por sua vez a educação estabelecida, a qual possui como objetivo o resguardo desta inocência infantil. Porém, este intuito de proteção, aliado a base religiosa, configurou uma doutrina rígida a ser exposta toda criança pelo qual se desejava manter dentro dos padrões morais impostos pela sociedade e igreja.

A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total no internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade que ela gozava entre os adultos. Infligiu-lhe o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas (ARIÈS, 1981, p. 277-278).

Para Ariès (1981, p.162), o modelo o qual perdurou até o século XX, exprimia o sentimento, denominado por ele como “apego a infância”. Essa busca incessante pela pureza infantil criava, em uma dicotomia, a sensação de desprezo pelo erro. E novamente a “coisificação” da infância como propriedade da família.

Já na Idade Contemporânea, a criança assume definitivamente seu papel dentro do contexto familiar. Entretanto, seu peso maior se estabelece nas relações econômicas, ora tida como mão de obra barata e ora como público de consumo específico. Como exemplifica Verononese; Rodrigues (2001, p. 19): “De outro lado, a divisão e a organização do trabalho, típicas do sistema capitalista, implicaram em novas atribuições a crianças e adolescentes, tornando-as fontes de exploração e consumo.”

Este talvez seja o período de maior evidências quanto a transgressões sobre os direitos infanto-juvenis na condição de exploração do trabalho infantil. Longas jornadas de trabalho, ambientes de alta periculosidade, salários baixíssimos, castigos físicos, são algumas das imposições determinadas as crianças trabalhadoras durante a Revolução Industrial. Antoux (1988, p. 491) ainda relata sobre os acidentes ocorridos em meios as fábricas de alta produção: “Ocorriam muitos acidentes nas máquinas devido ao estado de sonolência e ao cansaço dessas crianças. Foram incontáveis os dedos arrancados, os membros esmagados pelas engrenagens” (ANTOUX, 1988, p.491).

No Brasil, essa história não possui uma linha diferente da percorrida. Antes mesmo da instituição na nação brasileira, ainda em seu processo de colonização, já encontravam-se resquícios da prevalência adulta em degradação da infância. Com a torrencial demanda por povoamento nas novas terras, combinada com o sentimento existente da criança como objeto, as remessas humanas embarcadas com ponto de chegada no Brasil já possuíam marcas significativas de abusos e transgressões:

As primeiras crianças chegadas ao Brasil (mesmo antes de seu descobrimento oficial) vieram na condição de órfãs do Rei, como grumetes ou pajens, com a incumbência de casar com os súditos da Coroa. Nas embarcações, além de “obrigadas a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos”, eram deixadas de lado em caso de naufrágio (DAY et al., 2003 apud BARROS, 2005, p. 71).

Com a chegada da Companhia de Jesus, no intuito da catequização, os discursos de defesa de crianças foram propagados em consonância as doutrinas impostas pela igreja católica. No entanto, esta proteção pautava-se na submissão dos nativos ao compromisso cristão, que nem sempre faziam parte da vontade dos povos que aqui estavam.

As primeiras crianças alvo dos interesses de uma elite dominante em solo brasileiro foram as crianças indígenas. Os padres jesuítas observaram que

a educação e a catequização dos pequenos índios era a forma mais eficiente de afastar a cultura indígena e introduzir os costumes cristãos (VERONESE; RODRIGUES, 2001, p. 19-20).

A subordinação pelos preceitos da igreja cristã tomou percursos contraditórios. Se em tempo pregavam sobre valores morais, em outro usavam de violência para coerção indígena. Buscavam assim tornar civilizados os que no Brasil habitavam e apaziguar rumores que questionassem as ações colonizadoras. Assim, Priore (1998, p.15), relata sobre as punições estabelecidas aqueles que contrariassem os ensinamentos:

[...] aqueles que se negavam a participar do processo doutrinal sofriam corretivos e castigos físicos. O 'tronco' funcionava como um aide-mémoire para os que quisessem falta à escola e as 'palmatórias' eram comumente distribuídas 'porque sem castigo não se fará vida sentenciava o padre Luiz de Grã em 1553. As punições se faziam presentes a despeito de reação dos índios que a estas, preferiam ir embora: 'a nenhuma coisa sentem mais do que bater ou falar alto'. [...] Qualquer resistência física e cultural aparecia sempre aos olhos dos jesuítas como tentação demoníaca, como assombração ou visão terrível (PRIORE, 1998, p. 15).

Com a substituição do trabalho indígena pelo trabalho escravo africano, surge no Brasil uma nova casta. O processo de escravidão não possuía nenhum tipo cooperação, apenas a prevalência do mais forte sobre o mais fraco. A criança escrava, por sua vez, era inserida em um contexto de umas das formas mais violentas de vida já existentes. Sem direito a vida, a liberdade e nem mesmo ao seu próprio corpo. (GÓES; FLORENTINO, 2000, p. 180 apud LIMA, 2011).

O comércio de escravos favoreceu a mortandade de muitas crianças, contudo nas fazendas o eixo familiar também não era respeitado. Não serviria aos senhores escravas grávidas e a incidência de abortos era grande. Com o tempo, houve um considerável aumento no número de abandonos de recém-nascidos, muitos bastardos, filhos de escravas com seus senhores ou concebidos fora do casamento.

O mundo colonial conviveu com o índice de 30% a 60% de bastardia entre os livres e de 50% a 100% entre os escravos. [...] Na capital baiana os acervos do século XIX indicam que de cada três mães brancas uma tinha tido filho fora das fronteiras do casamento (VENÂNCIO, 2006 p. 199).

O abandono de crianças dentro das cidades tornou-se um problema. Rejeitados após o nascimento, eram depositados em lixeiras e terrenos baldios, ou até mesmo na rua, muitas vezes comido por animais. Devido ao grande número de

enfeitados, dentro de uma política pública construída a fim de proteger a integridade das famílias, foi criada a Roda dos Expostos. Este instrumento consistia em um local apropriado para que se colocassem as crianças rejeitadas, conservando a identidade daquele que as depositava, era composta:

[...] em um cilindro de madeira que girava sobre um eixo vertical e era encaixada numa grossa parede [...] instalada para receber as crianças enjeitadas, a roda foi colocada no muro de trás da instituição, pois era preciso garantir ao depositante a descrição, assegurando-lhe o anonimato, guardar o segredo de sua identidade. (NASCIMENTO, 2008, p. 100).

Crescia de forma alarmante o número de crianças rejeitadas. Se por um lado a Roda dos Expostos tinha como objetivo, além de resguardar a moral das famílias, salvar crianças do infanticídio, dentro das casas que abrigavam estas a mortalidade crescia de forma exorbitante. Isso porque, os cuidados com higiene e alimentação eram mínimos. Sendo assim, “a roda terminou possibilitando a homens e mulheres um apoio seguro às suas transgressões sexuais, bem como se tornou um foco autóctone de mortalidade infantil.” (NASCIMENTO, 2008, p. 25).

Aos sobreviventes restava se menino, ser encaminhado aos cursos profissionalizantes militares, posteriormente enviados a casas de família como serventes, e as meninas a Casa de Orfãos, a fim de resguardar sua honra e castidade (MARCÍLIO, 2001, p.77). Dadas às condições precárias dessas instituições, aqueles que conseguiam manter-se vivos não demoravam em evadir-se. A rua apresentava melhores condições de defesa, muitos permaneciam perambulando pelas cidades, cometendo pequenos furtos para a sobrevivência.

A todo momento, porém, havia a possibilidade de a criança se revoltar diante desse destino, fugindo para as ruas e reingressando no mundo do abandono. Além disso, os expostos deviam enfrentar os perigos decorrentes da sociedade escravista. Não é necessária muita perspicácia para compreender em que consistiam tais riscos; sem a proteção dos pais e circulando de lar em lar, meninos e meninas mulatos e negros tornavam-se presas fáceis para mercadores de escravos (VENÂNCIO, 1999, p.123).

Com o aumento da criminalidade, as políticas sociais da época voltam-se aos egressos da Roda dos Expostos. Nasce um paradigma que acompanha a história do direito infanto-juvenil por longos anos, bastando-se somente com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente. Numa pretensão intimamente ligada ao movimento higienista, os debates a cerca de crianças e adolescentes em situação de rua pautavam-se na preocupação de extrair os mesmos desta condição.

Entretanto, essas ações eram tomadas a fim de bani-los da convivência com cidadãos de bem, uma espécie de “limpeza urbana” com intuito de reestabelecer a ordem social.

Do ponto de vista dos juristas, tornou-se premente uma nova atitude por parte da sociedade e do estado brasileiro com relação a criança abandonada. Duas preocupações básicas e interligadas nortearam, a partir de então, seus debates em torno desse problema. A primeira dizia respeito à busca de soluções que garantissem assistência as crianças e aos adolescentes privados de amparo moral e material na sociedade. A outra preocupação, possivelmente a preponderante, referia-se aos níveis crescentes de criminalidade infantil e juvenil, que colocavam em risco a manutenção da ordem e a “boa saúde” da sociedade (FRONTANA, 1999, p. 50).

Surge a partir de então a composição do “menor em situação irregular”, com a sutil diferenciação entre o infante bem nascido e aquele exposto a qualquer situação que o diferenciasse do padrão normal de comportamento da época. Desta forma, entram no arcabouço todos aqueles que por ventura não estivessem dentro de um padrão familiar, ocorrendo assim à marginalização de todo e qualquer jovem ou criança que necessitasse de amparo estatal, mesmo que este não estivesse dentro da linha da criminalidade.

É importante salientar, que em todo o percurso pelo qual transcorre a história da criança e do adolescente há forte presença do fator de segregação social. Em todos os tempos relatados até aqui, a desigualdade social permanece como ponto determinante para diferentes histórias de vida.

3.2 A CONSTITUIÇÃO DO DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Com o grande número de crianças e adolescentes perambulando pelas ruas e altos índices de criminalidade infanto-juvenil, o apelo social volta-se a estes indivíduos. Não por uma ótica de assistência, mas sim, como relatado anteriormente, por uma percepção higienista. Diante este contexto, movido pelos clamores sociais,

surge à primeira construção jurídica destinada a crianças e adolescentes, o Código de Menores. Promulgado em 1927, este instrumento ditava regulamentações sobre abandono nas casas de roda, tutela, pátrio poder, trabalho infantil, assim como os trâmites aos que por ventura agissem de forma delinquente e suas correções. Sendo “menor” todo aquele que se constatasse abandono material e moral, podendo ser criança ou adolescente (FRONTANA, 1999, p. 53).

O paradigma que abarcava o Código de Menores compreendia que qualquer jovem que não estudasse ou trabalhasse estaria na criminalidade. Este quando encontrado deveria ser levado às instituições governamentais que tratariam sobre os processos disciplinares, a fim de restabelecê-lo como membro útil a sociedade. Como evidencia Frontana (1999, p.53), “as instituições disciplinares caberia a formação de crianças e adolescentes economicamente produtivos, moralizados e politicamente submissos.” (FRONTANA, 1999 p. 53). Neste sentido evidencia Mendez (2001,p.42):

[...], as leis de menores foram muito mais do que uma epiderme ideológica e mero símbolo de criminalização da pobreza. As leis de menores foram um instrumento determinante no desenho e na execução da política social para a infância pobre. As leis de menores foram um instrumento (legal) determinante para legitimar a atuação coercitiva das políticas assistenciais. A polícia- no cumprimento das leis de menores e simultaneamente na flagrante violação dos direitos e garantias individuais consagrados em todas as constituições da região- converteu-se de fato no provedor majoritário e habitual da clientela das chamadas instituições de “proteção” ou de “bem estar”. (MENDEZ, 2001, p. 42).

Os esforços de promoção em defesa da infância ocorriam anteriormente ao redor do mundo. Estes princípios já eram debatidos em diversas dimensões, conforme aponta Bitencourt (2009, p. 37-38): Com o Manifesto “Save the Children Fund” em Londres no ano de 1919; em 1920 com a União Internacional de Auxílio a Criança em Genebra; e em 1923 com o encontro para formulação da Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança; posteriormente o reconhecimento deste documento pela Sociedade das Nações, em 1924, concebendo pela primeira vez a ideologia de proteção especial destinada a crianças e a recomendação aos seus Estados filiados pela elaboração de legislativos próprios; e o IV Congresso Panamericano da Criança, em 1927, com a participação do Brasil e mais 9 países, os quais fundam a partir de então um organismo regionalizado para a promoção do bem-estar da criança e maternagem, nomeado como Instituto Interamericano da Criança (BITENCOURT, 2009, p. 37-38).

Assim, ainda que em bases frágeis, o Brasil evidencia esforços concomitantemente com as discussões internacionais. Porém suas atuações aparecem caracterizadas, cada vez mais, dentro de um processo de repressão. Como a criação do Serviço de Assistência ao Menor, em 1942, órgão vinculado ao Ministério da Justiça com o objetivo de tratar assuntos de privação de liberdade juvenil. Estrutura fortemente questionada, dadas às situações de desvio de verba pública e denúncias do uso de extrema violência para com os adolescentes.

Surge nesse período o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), entretanto, o desempenho desta instituição foi conturbado, devido a inúmeras denúncias de desvio de dinheiro, bem como de atos violentos cometidos contra os internos. Os castigos corporais eram tão frequentes e intensos que muitas vezes levavam a criança ao óbito. Nesse cenário de violência de todo tipo o SAM passou a ser conhecido como Sem Amor ao Menor (MELIN, 2005, p. 4).

Com a Constituição de 1967, acolhida durante o regime de Ditadura Militar no Brasil, são promulgadas, em consonância com a estrutura política da época, duas leis: a criação da Fundação do Bem- Estar do Menor- (FUNABEM), Lei 4513/64) e o novo Código de Menores (Lei 6697/79), em substituição ao de 1927. Ambas não trouxeram mudanças significativas à melhoria no entendimento sócio jurídico, todavia, ainda carregavam ranços de linhagem repressiva agravadas pela conjuntura ditatorial presente.

Já em âmbito internacional, fortes discussões consolidavam a estrutura dos direitos da criança e do adolescente. Em 1946, em um movimento pós-guerra cria-se o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para Infância (UNICEF). Em uma mesma atmosfera no ano de 1948 é proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com ênfase na proteção especial a infância e maternidade: “A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais [...]” (ONU,1948, Art. 25). A Declaração dos Direitos da Criança é admitida em 1959, aquecendo os debates para a Conferência Interamericana sobre Direitos Humanos em 1969. Mas, o marco para a defesa da infância acontece em 1985 com a criação de regras mínimas para administração do Direito Infante-Juvenil pelas Nações Unidas, consolidando o debate mundial (BITENCOURT, 2009, p. 37-38).

Em um movimento pós-ditatorial surge a necessidade de redemocratização da nação brasileira, nasce assim a Constituição Federal de 1988. Essa citação torna-se pertinente, ao passo que através deste documento se institui a primeira

celebração dos marcos referentes a nova concepção de infância no Brasil. No artigo 227, pertencente a CF 1988, notamos o destaque garantido ao público infante juvenil, condição proposta a partir da ótica dirigida a proteção integral. Este grande passo acontece motivado pelos debates instaurados internacionalmente, onde grande ênfase é dada ao evento realizado em 1989. A Convenção Internacional relativa aos Direitos da Criança –(CDC), surge como documento e consolida no Estado Brasileiro novas percepções quanto à legislação referente à criança e ao adolescente. Adotada pela ONU e ratificada pelos Estados, o documento formulado abastece as discussões construindo uma concepção inédita que mais tarde fundamentaram a criação de uma nova lei no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, conhecido como ECA, surge em um processo de reconhecimento da autenticidade da criança e do jovem como cidadãos. Representa a quebra de paradigmas repressivos e marginalizantes, na defesa do protagonismo infantil em um processo histórico dentro de uma nação. Esta nova legislação, vai à contramão de toda concepção criada através dos séculos, servindo como instrumento inovador para o desenvolvimento de uma infância e adolescência sadia.

3.3 NOVAS DOUTRINAS A PARTIR DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Seguindo os debates internacionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é criado a partir da concepção da atenção especial reservada a infância. Surge então, em consonância a essas discussões, o primeiro princípio doutrinário estabelecido para as novas legislações sobre infância no Brasil, aquele pelo qual se estabelece as diretrizes do ECA, também presente na Constituição Federal de 1988 e nos documentos da CDC, o princípio da Proteção Integral. Esta é o doutrina

propulsora de toda ordenação jurídica referente a seara, através dela é possível reconhecer a criança e o adolescente de maneira integral, como indivíduo socialmente ativo e escopo de ações para cuidado e defesa.

De fato a concepção sustentadora do Estatuto é a chamada Doutrina da Proteção Integral, defendida pela ONU com base na Declaração Universal dos Direitos da Criança. Esta doutrina afirma o valor intrínseco da criança como ser humano; a necessidade de especial respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento; o valor prospectivo da infância e da juventude, como portadoras da continuidade do seu povo, da família e da espécie humana e o reconhecimento de sua vulnerabilidade, o que torna as crianças e os adolescentes merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado, o qual deverá atuar através de políticas específicas para o atendimento, a promoção e a defesa de seus direitos (COSTA, 1992, p.19).

Assim, dentro desta perspectiva, da proteção integral, são estabelecidos outros pilares pelos quais perpassam o desenvolvimento da garantia dos direitos infanto-juvenis. Dentre eles encontram-se o reconhecimento de crianças e adolescentes como de “sujeito de direitos” (ECA, art. 100, § 1º). Esta condição revela um novo paradigma estabelecido a partir do advento do ECA. O status confere ao público infantil resguardo de seus direitos sob o reconhecimento de sua presença na sociedade, o que antes não era possível, pois segundo Digiácomo e Digiácomo (2010, p. 4): “[...] as crianças e adolescentes brasileiros, até então reconhecidos como meros objetos de intervenção da família e do Estado, passam a ser tratados como sujeitos de direitos.” (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2010, p. 4).

Outro pilar sustentador, dentro da ideologia para construção do ECA, refere-se à compreensão da infância e adolescência como etapa substancial que implica ações exclusivas. Isto porque reconhece esses indivíduos dentro de um processo denominado de “peculiar estado de desenvolvimento” (ECA, art. 6º). É a partir desta concepção que torna-se possível a garantia de intermediações necessárias respeitando as peculiaridades destas etapas.

[...] por se acharem na peculiar condição de pessoas humanas em desenvolvimento crianças e adolescentes encontram-se em situação essencial de maior vulnerabilidade, ensejadora da outorga de regime especial de salvaguardas, que lhes permitam construir suas potencialidades humanas em sua plenitude (MACHADO, 2003, p. 108).

Então, face às novas concepções estabelecidas, nas quais voltam-se o olhar a criança e o adolescente como sujeitos, reconhecendo suas peculiaridades e

demandas específicas. Propõe-se em nível de atendimento o princípio da “Prioridade Absoluta” (ECA, art. 4) a fim de acompanhar a ótica de atenção especial dada a este público. A regra doutrinária estabelece primazia no atendimento em qualquer esfera, garantindo acesso, destinação de verbas e políticas públicas de maneira sobressaliente. (AZAMBUJA, S/A, p.5). Pode ser observada no dispositivo:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (BRASIL, 1990, art. 4º)

Este novo ordenamento revoluciona a visão dos direitos humanos brasileiros e se contrapõe ao regime do “menor em situação irregular” garantindo aos mais jovens uma posição dentro das políticas públicas e a condição de cidadão. Assim, sob regime presente em lei é estabelecido que qualquer decisão referente aos menores de 18 anos, seja em âmbito geral ou particular, deve atender ao interesse da criança e do adolescente. Mesmo que essa condição dependa da subjetividade adulta, isso significa um grande passo, ao reconhecer o indivíduo como protagonista de sua própria história. Digiácomo; Digiácomo (2010, p. 38) perante a interpretação do Estatuto da Criança e do Adolescente, evidencia sobre a importância do entendimento integral desta lei e adverte sobre arbitrariedade constituindo-a como um elemento contrário as disposições legais:

Não mais é admissível, portanto, pura e simplesmente invocar, de forma vaga e vazia de conteúdo, que se está agindo no “melhor interesse da criança” (sic), como quando da vigência do Código de Menores, mas sim é necessário colher elementos idôneos, inclusive junto à própria criança ou adolescente, para que se tenha o máximo de garantias de que tal solução é, de fato, a mais adequada. A participação da criança na tomada de decisões que irão lhe afetar diretamente, ademais, decorre do princípio da dignidade da pessoa humana, servindo o contido no presente dispositivo, que tem respaldo no art. 12, da Convenção da ONU Sobre os Direitos da Criança, de 1989 [...] (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2010, p.38).

Há de se destacar as significativas mudanças ocorridas nos paradigmas sobre a criança e o adolescente a partir da promulgação de seu estatuto. Podemos

constatar a inversão total dos valores pertencentes à sociedade “menorista”, regida pelo Código de Menores. Saraiva (2006) aponta algumas considerações: a responsabilização pela efetivação dos direitos inerentes a criança e ao adolescente passam a ser de todos (família, sociedade, comunidade e Estado); Desaparece a classificação genérica presente no Código de Menores; O conceito de “Menor” como aquele incapaz sob tutela do Estado perde espaço para o entendimento do sujeito pleno detentor de direitos; As leis abarcam todo tipo de infância, não havendo segregação, atendendo de forma universal todo e qualquer tipo de cidadão.

Com a instituição de novas normas solicita-se do modelo estatal inovação em suas articulações. Com a proposição da verdadeira efetivação desses direitos, o ECA antecipa ações a serem tomadas de modo a atender tais demandas. Uma das ações previstas em lei rege sobre a municipalização do atendimento. Em um movimento contrário as legislações anteriores, tal normativa defende a descentralização das políticas. Entretanto, o arranjo deste sistema deve ocorrer de maneira cooperativa entre municípios, estados e União, de acordo com Digiácomo; Digiácomo (2010, p.107):

Importante mencionar que “municipalização” não é sinônimo de “prefeiturização”, ou seja, de que é o município que deve arcar, sozinho, com o ônus da implementação de toda estrutura necessária ao atendimento de sua população infanto-juvenil, pois para tanto deverá articular ações e programas com o Estado (ente Federado) e a União (conforme art. 86, do ECA), e mesmo demandar judicialmente para exigir que estes lhe prestem a necessária contrapartida, tanto do ponto de vista técnico quanto financeiro. Significa, isto sim, que o município não apenas deve promover a adaptação de seus órgãos e programas, conforme determina o art. 259, par. Único, do ECA, como também deve discutir os seus problemas e deficiências e definir estratégias locais para sua solução. (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2010, p. 107).

A política de atendimento proposta a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, seguindo a normativa doutrinária da proteção integral, é estabelecida em dois eixos: as políticas sociais básicas, aquelas que permeiam os direitos fundamentais (saúde, educação, alimentação, habitação, esporte, lazer, cultura e profissionalização) e as políticas de proteção especial (atendimento para casos onde ocorra vulnerabilidade, seja por violação de direitos, drogadição, vítimas de violência e portadores de deficiências que necessitam de intervenção estatal) (MARQUES, 2004).

Ademais, o tecer deste organograma vai além da prestação de serviços, há por trás das gestões um respaldo sistemático composto por diversos atores que compõe o que é denominado de Sistema de Garantias. Essa estrutura é marcada

pela transversalidade, segundo Marques (2004), para o reconhecimento dos atores que compõe este sistema é necessário o raciocínio a partir do desenvolvimento da criança:

Sua primeira referência é a família, através dos pais. Em seguida, como locus privilegiado de socialização e de aquisição de conhecimento, indispensável instrumento cultural de sobrevivência, a escola. Finalmente, a partir da complexificação das relações sociais, os Conselhos de Políticas Públicas, como o de Educação e de Direitos, e os Conselhos Tutelares. Os órgãos do Sistema de Justiça e Segurança (Polícia, Ministério Público, Advocacia/Defensoria e Judiciário) podem ter uma inserção tópica, em face as condutas que não são generalizadas a toda população infanto-juvenil [...] (MARQUES, 2004, p.31)

Dentro desta perspectiva é possível compreender como o regime de colaboração cria uma rede interdependente, observando assim uma estrutura mínima para ações sobre uma ótica interdisciplinar. Esses órgãos atuam em eixos demarcados segundo suas especificidades de modo a contemplar as áreas de promoção, controle social e defesa/responsabilização.

O Sistema de Garantia de Direito (SGD) é composto, no campo do Controle Social e, subsidiariamente, na Promoção dos Direitos, pelos seguintes órgãos e instituições: os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente; e, no Campo da Defesa dos direitos pelo Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Centros de Defesa (CEDECAS), Segurança Pública e Conselhos Tutelares. (TEIXEIRA, 2010, p.2)

Os conselhos de direitos citados por Teixeira (2010) foram criados a partir do regime estatutário, com a incumbência, segundo o ECA, de exercerem papel como “órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais;” (BRASIL,1990, art. 260). Um esquema piramidal que estabelece diretrizes, ações, aplicações e repasses de verbas em todos os níveis de gestão.

Já os Conselhos Tutelares, são organismos autônomos, não jurisdicionais, encarregados pelo zelo do cumprimento dos direitos da criança e do adolescente (Art. 131, ECA). Os membros do Conselho Tutelar devem fazer parte da comunidade local, sendo eleitos por votação. A estes são dadas as atribuições atender crianças, adolescentes e suas famílias, inclusive no encaminhamento para instituições de acolhimento, dada posterior notificação ao sistema judiciário. Também são

responsáveis pela requisição de serviços, quando estes faltam à efetivação de algum direito aqueles que mantêm sob seu zelo.

Assim, vale ressaltar que as ações competentes a promoção e defesa dos direitos da infância e da juventude não decorrem somente da esfera judiciária, mas sim de um estreito trabalho entre os três poderes pelos quais a efetividade só é alcançada através da simultaneidade de proposições. como citado no Estatuto da Criança e do Adolescente: " É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos [...] (BRASIL, 1990, art. 4º).

A ideia de responsabilização universal compreende a terminologia utilizada para o desígnio de uma concepção amplamente presente nos meios que tratam dessa temática, chamada de Rede de Proteção. Este é nome dado a composição de atores, que assim como uma teia, interligam-se e envolvem-se as questões referentes a violação e defesa de direitos. A escola, a unidade de saúde, o judiciário, organismos municipais, todos que prestam assistência ao público infanto-juvenil são componentes da Rede de Proteção. A ideologia dessa gama de relações interligadas surge a partir da compreensão da política de assistência social adotada em nosso país, o intuito é a criação de espaços para discussão intersetoriais que busquem soluções transversais e regionalizadas.

Entendemos a ideia de rede como um tecido de relações e interações que se estabelecem com uma finalidade e se interconectam por meio de linhas de ação ou trabalhos conjuntos. O conceito em questão vem sendo construído de forma empírica, baseado nas experiências dos grupos sociais que se organizam para melhor atender as necessidades da vida social, cultural, material e afetiva. As redes são formações dinâmicas e flexíveis, ela abrange espaços geográficos, políticos e sociais específicos [...] As redes são formadas por pessoas, que se encontram em um espaço de mediação e convívio. Elas estão representando instituições, contudo, ao "caírem na rede", lutarão pela constituição de um outro organismo, não havendo necessidade de estar formalmente instituído. A rede pode se manter como movimento instituinte, flexível à dinâmica das demandas e dos fluxos das instituições e dos grupos, mas não deixa de ser um espaço constituído, com objetivos e metas a atingir [...] (RIZZINI,2007, p.114).

A percepção de intersetorialidade marca a interface das políticas socioassistenciais para Crianças e Adolescentes no Brasil. Isto porque, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e seus equipamentos pautam-se na completude das prerrogativas legais, inclusive no que tange a condição da proteção integral. Sendo assim, seus organismos visam à articulação com outras esferas, a fim de compor um leque de estratégias de intervenção. Essa parceria mais estreita

acontece inclusive com o Poder Judiciário , cabendo o exemplo no atendimento de famílias em vulnerabilidade social, realizadas pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), ou ainda através do Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), onde são encaminhados às pessoas com situações mais específicas, como acompanhamento de vítimas de violência sexual e também adolescentes na execução de medidas socioeducativas em meio aberto.

A proficiência exigida a qualquer atendimento dado a criança e ao adolescente, é respaldada nas doutrinas e princípios legais da absoluta prioridade, e é garantida quando este também diz sobre seu acesso a justiça. Inclusive na criação de juízos especializados e exclusivos, condição esta que não é obrigatória e sim recomendação presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, art. 145). Sobre este assunto comenta Digiácomo; Digiácomo (2010, p. 210):

Diante a extrema complexidade e relevância das causas que envolvem interesses infanto-juvenis, a criação de varas especializadas e exclusivas da infância e da juventude, sobretudo nos grandes centros, é de suma importância para que se possa garantir um atendimento adequado e prioritário a crianças e adolescentes, com reais condições de lhes proporcionar a proteção integral há tanto prometida (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2010,p. 210).

O ECA também estabelece as atribuições concernentes ao juiz designado as causas da infância (Art. 148). Bem como, prevê em caráter obrigatório a manutenção de equipe multidisciplinar, destinada a assessoria destes. O texto recomenda ser de competência do judiciário, já na elaboração de sua proposta orçamentária, prever os recursos necessários a conservação de equipe permanente, com a incumbência de:

Compete à equipe interprofissional dentre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito, mediante laudos, ou verbalmente, na audiência, e bem assim desenvolver trabalhos de aconselhamento, orientação, encaminhamento, prevenção e outros, tudo sob a imediata subordinação à autoridade judiciária, assegurada a livre manifestação do ponto de vista técnico (BRASIL, 1990, art. 151).

A interdisciplinaridade torna-se um movimento necessário tendo em vista a nova compreensão estabelecida a partir do ECA, onde o sujeito é visto como um todo, como ser social. O atendimento principalmente em esfera judiciária deve levar em consideração vários aspectos, principalmente a vulnerabilidade que é exposta a criança ou o adolescente que protagonizam processos judiciais. Há grandes possibilidades de um trabalho superficial sem o necessário estudo de caso, posto às

diversas faces de uma mesma história. Para tanto, Digiácomo; Digiácomo (2010,p.219) evidencia:

O moderno Direito da Criança e do Adolescente não mais pode conviver com a improvisação, o “amadorismo” e o “achismo” que imperava sob a égide do Código de Menores revogado. A complexidade das situações que envolvem a violação de direitos infanto-juvenis demanda uma abordagem altamente profissional e interdisciplinar, dada elementar constatação de que para encontrar a verdadeira solução para os problemas enfrentados pelas crianças ou adolescentes, a autoridade judiciária necessitará da colaboração de técnicos de outras áreas, como a pedagogia (lembrar do dispositivo nos arts. 100 c/c 113 do ECA), da psicologia, da assistência social, etc. (DIGIÁCOMO;DIGIÁCOMO, 2010, p. 219).

O mesmo autor, ainda declara ser a ausência de equipe técnica subsídio para a anulação de inúmeros julgados, devido a carência de laudos técnicos. Inclusive exemplifica em seus escritos, a anulação do processo devido à falta de parecer técnico como aporte para orientação de medida socioeducativa adequada ao adolescente infrator (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2010, p. 210).

Cabe ressaltar, que assim como na citação anterior a este parágrafo, a menção sobre medida socioeducativa adequada presume-se mediante ao contido no artigo 100 do ECA. Este dispositivo utiliza de um termo muito familiar ao nosso objeto de estudo, segundo ele, as medidas de proteção e socioeducativas devem levar em consideração “as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários” (BRASIL, 1990, art. 100).

Desta maneira, assim como supracitado, existe um panorama a ser vislumbrado quanto à atuação do pedagogo dentro da esfera judiciária. Estes compoem as equipe técnicas, costurando as amarras da interdisciplinaridade e atuando também como agente de defesa e promoção dos direitos infanto-juvenis. Interlocação esta designada como preambulo ao próximo capítulo, deixando à terceira etapa as fundamentações necessárias para o referido exercício e os dados obtidos por meio de nossa pesquisa.

4 ATUAÇÃO DE PEDAGOGOS NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ

Como órgão estatal, o Poder Judiciário Paranaense tem em sua composição o Tribunal de Justiça, os Tribunais do Júri, Juízes de direito, Juízes substitutos, os Juizados Especiais e Juízes de Paz, todos esses responsáveis pelas demandas jurisdicionais de todo o Estado (CONSTITUIÇÃO ESTADO DO PARANÁ, 1989, art. 93). Nosso foco de pesquisa encontra-se nas permeações de primeira instância, ou seja, onde se originam os processos, unidades essas de atribuições concernentes aos Juízes de Direito. Essas unidades recebem a nomenclatura de Vara da Justiça e estão espalhadas em subdivisões regionais, agrupamento de cidades circunvizinhas, denominadas Comarcas. Desta forma, cabe salientar, que dentro de uma determinada comarca pode haver ainda a divisão de varas específicas para o tratamento das diversas matérias, inclusive podendo haver a Vara da Infância e da Juventude exclusivas para os julgamentos de processos relativos aos direitos da criança e do adolescente. Entretanto, em comarcas com baixo índice demográfico essa subdivisão não acontece, estabelecendo o chamado juízo único, existência de somente uma vara para o julgamento dos diversos feitos. Ou ainda essa subdivisão ocorre de maneira parcial, havendo a distinção de mais de uma de vara por comarca, contudo as mesmas agrupam diversas temáticas.

Então, varas são unidades jurisdicionais sob a responsabilidade do Juiz de Direito, onde julgam-se processos em primeiro grau. O Juiz de Direito por sua vez julga os processos sentenciando-os de acordo com as prerrogativas legais. Contudo, a alta complexidade os quais envolvem procedimentos relativos às crianças e aos adolescentes, subjugados as doutrinas do ECA, demandam o aprofundamento de estudos técnicos. Este aprofundamento é efetuado através de laudos e pareceres emitidos pela equipe de auxílio do juiz, na ausência desta, equipes de comarcas contíguas ou profissionais nomeados pelo município (CÓDIGO DE NORMAS DA CORREGEDORIA GERAL DA JUSTIÇA, 2005, CAPÍTULO 8, SEÇÃO 7).

Por conseguinte, na composição dessas equipes, ainda que em número reduzido atualmente, encontram-se profissionais de pedagogia. Como veremos a seguir, através do estudo de aspectos educacionais que envolvem esses processos,

tais profissionais constituem em importante ferramenta de apoio as decisões construídas pelos Juízes de Direito. Este capítulo ainda apresenta os desafios enfrentados por estes profissionais diante a inserção súbita em um campo onde a prática sobrepõe-se a falta de fundamentação teórica.

4.1 A INSERÇÃO DO PEDAGOGO NAS EQUIPES INTERDISCIPLINARES DE APOIO AOS JUÍZOS DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE

Por meio da nova concepção adotada pelos documentos internacionais, citados no capítulo anterior, que referem-se à nova concepção de criança e seus direitos, também com o advento do ECA, a justiça relativa a esta demanda começa a tomar novos contornos. A fim de estabelecer uma maior proficiência na resolução de conflitos sobre esta temática e sobre o paradigma da maior efetividade na defesa dos direitos infanto-juvenis, ocorrem mudanças significativas no atendimento judiciário. Dentro desta perspectiva são criados, no ano de 1991, com intuito de prestar subsídio aos juízos, o Serviço Auxiliar da Infância (SAI), com estrutura multidisciplinar composta pelo apoio técnico de profissionais das diversas áreas de atuação que prestam estudos para o aprofundamento das discussões sobre o tramites a serem tomados dentro dos processos relativos à criança e ao adolescente. Esta composição é apresentada pelo ECA e posteriormente reiterada pelos ordenamentos estaduais.

Suas atribuições visam a complementação das atividades jurisdicionais, dentre as quais constam:

Art. 151. Compete à equipe interprofissional dentre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito, mediante laudos, ou verbalmente, na audiência, e bem assim desenvolver trabalhos de aconselhamento, orientação, encaminhamento, prevenção e outros, tudo sob a imediata subordinação à autoridade judiciária, assegurada a livre manifestação do ponto de vista técnico. (BRASIL, 1990, art. 151).

Embora, a contratação de equipes interprofissionais para auxílio de matérias infante -juvenis dentro da justiça paranaense antecede a este feito. Buscando uma maior implementação no programa de liberdade assistida para adolescentes em conflito com a lei, a partir do ano de 1987, ocorre parceria entre a esfera executiva e judiciária para a contratação de equipes interdisciplinares com o objetivo de assessoramento dos juizados responsáveis pela execução de medidas socioeducativas.

A partir de 1987, através do Termo de Cooperação Técnica e Financeira, que entre si fazem a Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Ação Social, e o Tribunal de Justiça, visando à manutenção e a expansão do Programa de Liberdade Assistida, para outras Comarcas do Estado do Paraná, passando então os Juizes das Varas da Infância e da Juventude a receber assessoramento das Equipes Interprofissionais, compostas de psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, motoristas, comissários, agentes sociais, etc. (HISTÓRICO, http://www.tj.pr.gov.br/cgj/aajij_historico.htm).

Nesse intuito, de prestar atendimento aos adolescentes tidos como infratores, ainda dentro da concepção “menorista”, surge a única contratação de pedagogos para a composição desses quadros no Paraná. Cabe ressaltar, que esta admissão ocorreu por meio do regime celetista e fora ocasião de contrato das pedagogas entrevistadas nesta pesquisa.

Com a promulgação do ECA, pelo qual se prevê organização orçamentária para a manutenção das equipes multidisciplinares e posteriormente com a constituição do SAI no ano de 1991, acontece um reenquadramento dessas profissionais. Essas passam a exercerem suas funções sob o cargo de técnicas especializadas em infância e juventude, lotadas no SAI de suas respectivas comarcas e agora regidas pela contratação estatutária, ainda que sem concurso público.

Assim, com o Decreto Judiciário sob nº 1057, datado de 09/12/91, publicado no D.J. nº 3553, de 16 de dezembro de 1991, cria-se em substituição ao Programa de Liberdade Assistida, o SERVIÇO AUXILIAR DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE - SAI, abrangendo 31(trinta e uma) Comarcas do Estado do Paraná, e sua COORDENADORIA, sendo esta composta de um Magistrado Juiz de Direito/Coordenador, assessorado por uma Equipe Interprofissional, diretamente subordinado a Corregedoria Geral da Justiça (HISTÓRICO, http://www.tj.pr.gov.br/cgj/aajij_historico.htm).

Deste modo, a consolidação do trabalho do pedagogo dentro da dinâmica do Tribunal de Justiça do Paraná, mesmo antecedendo a esta, se alicerça através do

Decreto Judiciário nº 1057 de 09/12/1991, com a criação do Serviço Auxiliar da Infância. Isto porque, o documento evidencia pela primeira vez, mesmo que de maneira sutil, a presença do pedagogo na composição das equipes interdisciplinares a serviço da infância.

Art. 2º. O Serviço Auxiliar da Infância e da Juventude – SAI, constituir-se-á de profissionais especializados, como Assistentes Sociais, Psicólogos, Pedagogos e Psiquiatras, voltados ao trato das ciências humanas, como um todo com a infância e adolescência (DECRETO JUDICIÁRIO nº1057, 1991)

Entretanto, a regulamentação de fato das atividades do pedagogo e de outros profissionais do SAI, ocorre um ano após sua criação por meio da Portaria nº 102/92. Este ordenamento propõe de maneira pormenorizada as principais deliberações quanto ao exercício da referida equipe, inclusive destaca suas competências distinguindo-as a partir de suas especialidades. Ainda que a descrição seja a mesma para todos os profissionais com formação superior, o documento difere por seções a incumbência de cada profissional, sendo a seção terceira, artigo 69, dirigida aos pedagogos.

Art. 69 Ao Pedagogo compete:

- I- realizar perícias, através de avaliação pedagógica, quando determinado, em crianças e adolescentes, elaborando o respectivo laudo escrito ou emitindo parecer verbal em audiência, com fins de diagnóstico, prognóstico e orientação de atendimento, observado o disposto no código de ética de sua respectiva classe;
- II- realizar avaliação pedagógica, quando determinado, de crianças e adolescentes, elaborando o respectivo relatório escrito e emitindo parecer verbal em audiência;
- III- elaborar informações, pareceres e relatórios dos casos em atendimento na Justiça da Infância e da Juventude;
- IV- realizar outras atividades correlatadas a sua especialidade, por determinação da autoridade Judiciária.

Desta forma, podemos constatar o prelúdio de concretização do exercício da pedagogia dentro da esfera judiciária. Não obstante, algumas ponderações fazem-se necessárias, visto que não há mais documentos que respaldem e discutam o perfil do profissional pedagogo dentro deste espaço. Essas observações são apresentadas no tópico seguinte, pelo qual se discute de fato os dados coletados.

4.2 APONTAMENTOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARANÁ: ANÁLISE DE DADOS COLETADOS

A partir de fundamentação teórica e análise documental fora elaborado compêndio de questões para a realização de entrevistas. Para tanto, utilizou-se o modelo semi-estruturado como proposta a execução da entrevista. Dadas as impossibilidades diversas da realização da pesquisa por parte dos entrevistados, também foi admitido dentro deste processo o envio das questões pré-estabelecidas com as pedagogas onde não houvera possibilidade de entrevista presencial, configurando assim o uso de questionário. No montante contabilizou-se quatro entrevistas e dois questionários, sendo duas entrevistas com pedagogas atuantes, duas entrevistas com magistrados responsáveis por varas competentes a infância e juventude que possuem pedagogas em suas equipes e mais dois questionários realizados também com pedagogas. Obedecendo ao critério de sigilo de informações acordado junto aos participantes, a nomenclatura utilizada deve obedecer à correspondência de: Pedagoga 1, Pedagoga 2, Pedagoga 3, Pedagoga 4, Magistrado 1 e Magistrado 2.

A média de tempo de atuação das pedagogas no judiciário é de 27 anos. Como citado anteriormente, a inserção das mesmas ocorre através da implementação do programa de liberdade assistida e, posteriormente com reenquadramento ao SAI. As pedagogas exercem suas funções em varas com competência aos processos da infância e juventude, algumas atendendo excepcionalmente casos de família. Dentre as profissionais: três atuam em todos os nichos desenvolvidos na área infanto-juvenil e uma possui intervenção exclusiva na área de socioeducação.

O primeiro eixo de perguntas fora elaborado a fim de levantar as atividades realizadas cotidianamente pelas entrevistadas. Ponto preponderante na construção de nossa discussão, tendo em vista a não existência de subsídios específicos que pautem as práticas exercidas. Em questionamento, as mesmas relatam a inexistência de edital próprio na contratação, o que dificultaria o trabalho inicial uma vez que não há especificação em suas atribuições. Assim, esta delimitação só viria a ser publicada com a instituição do SAI e suas regulamentações. Entretanto, segundo

as entrevistadas, estes documentos apresentam-se de maneira genérica apenas repetindo as previsões do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Para as pedagogas 3 e 4 as atividades realizadas não se enquadram somente nas estabelecidas através de tal regulamento, conforme suas palavras: “O trabalho das Pedagogas do SAI nesta Comarca, não se resume tão somente às atribuições previstas no Regulamento do SAI (Art 69), vai muito além[...]”.

Desta maneira, a prática constitui importante ferramenta na delimitação de um perfil para atuação. Sendo este o artifício usado por elas na compreensão do trabalho pedagógico dentro da esfera judiciária. As pedagogas ainda referem-se à assimilação das rotinas dentro do fórum como fator influente na concepção organizacional de suas intervenções. Quando indagadas sobre as expectativas de sua inclusão no Tribunal de Justiça do Paraná:

Este trabalho foi construído através da experiência, com estudos, com informação, através do tempo. Foi interessante como aprendemos a trabalhar. Foram as três, a psicóloga, a assistência social e eu, numa sala com uma mesa enorme com todos os processos da vara da infância em cima, aprendemos praticando. Não existia informação [...] (ENTREVISTA COM A PEDAGOGA 1).

Visto o desconhecimento inicial pelas atividades a serem exercidas, as mesmas reforçam a ideia da prática como instrumento de construção deste perfil de atuação. Questionada sobre as atribuições que constavam em edital, a pedagoga 2 reforça essa concepção:

Nós fazíamos os trabalhos juntas (Assistente Social e Pedagogo). Nunca foi direcionado, “é só isso que você deve fazer”, não teve algo assim. Por não existir um profissional dentro do Tribunal, não tem essa coisa de direcionamento de atividades. Então, você vê! Tivemos que criar nossa forma de atuação. Acho que fica por conta de cada comarca. (ENTREVISTA COM A PEDAGOGA 2).

Essa elaboração empírica de competências evidencia outro ponto para discussão. Se por um lado essas profissionais criaram um perfil de atuação, por outro, expõe as dificuldades enfrentadas pela falta de capacitação específica. Isto porque, como debatido anteriormente, os cursos de pedagogia, desde os seus primórdios até os dias atuais, encontram na docência o centro de seus projetos políticos-pedagógicos. A carência de formação para atuação em espaços não escolares e até mesmo a compreensão do indivíduo como sujeito social, são pontos levantados durante esta pesquisa. Isto decorre do ensino voltado às metodologias

clássicas que limitam a concepção do sujeito à educação escolar idealizada. No relato abaixo, percebemos a dificuldade enfrentada na formação dos professores para a compreensão do sujeito social até mesmo dentro da rotina escolar. Isso fica evidente na negação da profissional quanto ao questionamento se o curso de pedagogia a preparou para seu exercício naquela instituição.

Eu posso falar da minha época, que existia muita crítica em relação à formação. Faz muitos anos, pelo menos 25, 26 anos que eu sou formada. Então, o que lembramos daquela época é que o curso mal preparava para sua atuação formal dentro de sala de aula. Tudo era muito distante da realidade que você iria enfrentar. A escola encontrava-se sempre preparada para aquele aluno ideal, que vem para sala de aula alimentado, bem vestido, sem problemas. Essa demanda esta cada vez mais difícil, porque os problemas sociais agravam-se. O aluno que a escola recebe esta muito longe daquilo que se espera (ENTREVISTA PEDAGOGA 1).

A característica social dos indivíduos faz-se presente nas interfaces judiciais, visto que não há como negar a multifatoridade presente na vida de uma criança ou adolescente em situação de vulnerabilidade. É unanimidade entre as entrevistas a citação do ramo da Pedagogia Social como sugestão às grades curriculares dos cursos para educação, inclusive sendo a especialização a sugestão de uma das entrevistas. Esta perspectiva acompanha a concepção de educação como fenômeno amplo, o que adquiri legalidade frente às diversas situações enfrentadas cotidianamente na resolução de conflitos dentro das varas da infância e juventude. Evidenciado, no fragmento por Caliman (2010):

A Pedagogia Social no Brasil tende a ser concebida como ciência que pertence ao rol das Ciências da Educação, uma ciência sensível à dimensão da sociabilidade humana, ou seja, que se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados. Uma educação que ocorre de modo particular lá onde as agências formais de educação não conseguem chegar, nas relações de ajuda a pessoas com dificuldade, especialmente crianças, adolescentes, jovens que sofrem pela escassa atenção às suas necessidades fundamentais (CALIMAN, 2010, p.343).

Esta busca por capacitação dirigida é recorrente nas falas durante o processo de coleta de dados. Dadas as condições de negação ou de objetivo secundarizado, dentro do curso de formação de educadores, as propostas voltam-se as especializações na área de pós-graduação e cursos oferecidos por organismos de defesa dos direitos da criança e do adolescente, dentre estes os títulos citados são: Política Educacional, Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes e Pedagogia Social. Também presentes na esfera da educação continuada estão a

participação em seminários, debates, acompanhamento de reuniões dos conselhos municipais e capacitações da própria instituição.

Portanto, a dicotomia existente entre a formação e delimitação de atribuições através da prática, deixa evidente o distanciamento entre o meio acadêmico e a atuação em áreas que não sejam de ordem escolar. Assim, como exposto nos capítulos anteriores, a ausência de proximidade entre educadores e práticas de promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente acarretam perdas significativas quanto o desenvolver dessa área. O absentismo de matérias referentes ao ECA dentro das propostas curriculares para os cursos de pedagogia exclamam a inobservância deste ramo quanto suas atribuições, até mesmo de ordem cívicas, uma vez que é direcionado ao profissional de educação o zelo pelos direitos infantis mediante sua caracterização como componente social que possui grande intervenção na vida de crianças e adolescentes.

Além disso, cabe a ressalva da também inexistência de subsídios legais, documentos que sirvam de aporte para atuação dessas profissionais. E a incoerência existente dentro do reenquadramento das mesmas no quadro de servidores do judiciário paranaense, visto que suas contratações ocorreram a nível técnico e o desempenho de suas funções sugerem complexidade referentes à graduação. Fato que entra em conflito com as determinações exigidas pela Portaria nº 102/92, criação do SAI, uma vez da exigência de nível superior para a composição do serviço auxiliar.

Art. 62 Os profissionais que compõem a Equipe Interprofissional, necessários a composição do SAI, deverão ter curso de nível superior completo, compreendido o curso de bacharelado, licenciatura, formação e especialidade requerida, com a devida habilitação legal para o exercício da profissão, sendo requisito preferencialmente para sua atuação na área. Ter anteriormente estágio de graduação ou pós-graduação em área compatível com a da Justiça da Infância e da Juventude, devendo recrutamento ser feito nos termos da lei para lotação na Vara da Infância e da Juventude. (PORTARIA Nº 102, 1992).

Dito isto, ainda dentro do feixe concernentes as atribuições, foram levantadas junto as pedagogas e os respectivos magistrados as seguintes atividades, pertencentes a rotina de exercício das profissionais junto as varas da infância e juventude: entrevistas, visitas domiciliares, participação nas reuniões da Rede de Proteção, participação em audiências, preparo psicossocial para pretendentes a adoção, palestras socioeducativas, acompanhamento de estágio de

convivência para casais que já adotaram, fiscalização nas entidades de acolhimento e outros organismos.

Entrevistas e visitas domiciliares, segundo constatado, são ferramentas para apuração e orientação, são realizadas no intuito de uma maior compreensão da dinâmica dos casos atendidos.

Normalmente eu peço para o Comissário de Vigilância ou eu mesma, dependendo da situação, efetuo uma visita domiciliar para conhecer o ambiente físico da moradia. Depois marco uma entrevista no Fórum com os pais ou responsáveis para fazer o levantamento da condição familiar. Entretanto, sempre coloco o foco no levantamento da dinâmica familiar. Como se dão as relações familiares, como se dá a imposição de limites nesta família, qual é a cultura que esta família possui, os valores e sobre estes aspectos eu faço a informação para o juiz. Para você se aprofundar nos casos é importante conhecer como isso se processa dentro da família. (ENTREVISTA PEDAGOGA 1).

A partir dos estudos de caso faz-se necessário a resolução dos problemas constatados, então a articulação com os diversos organismos que compõe o atendimento socioassistencial para crianças e adolescentes constitui-se um movimento rotineiro as atividades pedagógicas dessas profissionais. A participação em audiências e reuniões da Rede de Proteção buscam sanar essas demandas. Segundo citação do Magistrado 2, “o trabalho da pedagogia acontece como um braço do poder judiciário dentro dos órgãos executivos”. Essa participação torna-se ainda mais profícua no que tange questões de cunho educacional, como exemplificado, as ações conjuntas executadas através de estreita ligação entre o judiciário e o Centro Referencial Especializado de Assistência Social (CREAS), responsável pela execução de medidas socioeducativas destinadas a adolescentes.

A presença do profissional de pedagogia na preparação psicossocial de pretendentes a adoção pode revelar-se instrumental útil tendo em vista a aproximação deste com aspectos educacionais fundamentais para a recepção da filiação afetiva. Entretanto sua atuação também pode ser notada, como relatado, na avaliação de casais pleiteantes.

Participo também da avaliação dos casais, focando no ponto de vista da educação. No levantamento de questões de como eles receberam a educação em suas famílias de origem, como foi repassada essa educação, o tratamento de limites, o papel materno e paterno. Quais são os valores que eles pretendem repassar ao filho por adoção. Como eles pretendem educar esse filho. Se eles possuem uma mesma linguagem. Nessa situação eu também participo das avaliações (ENTREVISTA PEDAGOGA 1).

As atividades complementares de orientação, principalmente no acompanhamento de casais adotantes, adolescentes em medida socioeducativa e desenvolvimento de projetos educacionais, também constituem tarefa do pedagogo.

Podemos notar certa liberdade para criação de projetos educativos, parcerias com a Rede de Proteção que buscam aprimorar a efetividade dos direitos infanto-juvenis:

Ainda, ao longo do tempo, participamos ativamente em Projetos por nós desenvolvidos. Dentre eles podemos citar os que tiveram maior impacto na comunidade: Projeto de Arte em Muro cujo tema era “Menor de rua não enfeia nossa cidade, castiga nossa consciência”, Projeto “Escola Cheia o Ano todo”, “Ação Conjunta”. Sendo este último de ação protetiva e coercitiva, uma vez que envolveu além de órgãos de apoio, as Polícia Civil e Militar, ocasião em que foram aplicadas medidas aos pais e responsáveis que não desempenhavam satisfatoriamente seus papéis na vida dos filhos. (PEDAGOGA 3)

É importante frisar que o exercício destes profissionais abarca todas as áreas da infância e juventude, sejam em questões de risco, violência, na convivência familiar e comunitária e socioeducação. Entretanto, cabe nos ressaltar o que defende, Digiácomo; Digiácomo (2010, p. 210), reiterada na fala do magistrado:

A ideia de “Socio”-“educação”, a socioeducação é um lugar privilegiado para a pedagogia. Isso aqui é legal, em nossa comarca a promotora de educação assumiu essa área. As questões da socioeducação são ligadas a promotoria de educação também. Não é a toa que se chama socioeducação, tem toda uma ideia de que a pedagogia é privilegiada ali e ela tem que assumir seu papel com mais firmeza. A parte do PIA, Plano Individual de Atendimento, que trabalha os objetivos e metas com os adolescentes quem faz é o pedagogo, que constrói com eles os objetivos de vida. Tem uma série de questões que tornam importante um diálogo constante de quem executa a medida socioeducativa com o órgão do poder judiciário, que na minha opinião o profissional que é natural desse espaço é o pedagogo. Não que o psicólogo ou assistente social não possa fazer, mas para mim é socioeducação e não é a toa que se chama assim. (ENTREVISTA MAGISTRADO 2).

Assim, compreendemos a atmosfera de reintegração do adolescente que comete o ato infracional a sociedade, como campo vasto de atuação pedagógica. Aspectos de escolarização, profissionalização, acesso aos bens de cultura, ao conhecimento científico, a compreensão de normas civis, essa soma de fatores que podem constituir o sucesso ou fracasso na restituição deste ao convívio social.

Outra proposição levantada através dos magistrados refere-se à aproximação do campo judiciário com a escola. Segundo os mesmos, quase a totalidade dos casos atendidos seja no âmbito infracional ou na situação de risco, os

acolhidos estão fora da escola. Para eles, o pedagogo torna-se o profissional qualificado para estabelecer esta ponte, que agrega e muito, uma vez que a escola é o ponto referencial para constatação de violações.

Não tem um processo que eu não solicite um relatório da escola. Em todos eu peço um relatório, sobre comportamento, frequência e participação dos pais ou quem é a referencia pra escola. Existem inúmeros estudos. Quando fui falar com os pedagogos da escola levantei algumas questões da UNESP de Prudente que tem mestrado em Educação, peguei alguns estudos de mestrado e ficou claro que a escola é um ambiente privilegiado na detecção de situações de violação. E quem é o profissional formado para a escola e para as relações escolares? É o pedagogo! Quer dizer, se você tem no ambiente escolar a primazia de encontrar a violação de direitos, como pensar num SAI sem o pedagogo? Tem todo um outro lado da educação, dos reflexos na educação. De análise do que essa criança esta rendendo, se esta acontecendo alguma coisa na casa, esses indícios quando vem para um processo você precisa de um pedagogo para analisar. (ENTREVISTA MAGISTRADO 2).

Além disso, torna-se presente nas falas dos entrevistados a questão da proficiência de uma equipe interdisciplinar, inclusive com a participação do pedagogo. São fortes as referências encontradas que classificam a importância da diversificação dos olhares. A participação multidisciplinar é categorizada como primordial aos estudos relativos à criança e ao adolescente. E o profissional de pedagogia descrito como substancial na composição desse conjunto. Deste modo, percebemos a efetiva apreciação do trabalho pedagógico pelos membros que compõe este sistema. Dentre os quais, os seis participantes desta pesquisa, manifestam-se efusivamente quanto à importância do papel do pedagogo na composição das equipes interprofissionais. Inclusive com ênfase em questões de exclusividade do pedagogo, como percebemos na fala:

Na formulação de laudos mais completos, de ter opinião de pessoas com perfil para determinadas situações que outros profissionais ou vão opinar errado ou de acordo com um conhecimento desviado que eles tem de determinados assuntos. (ENTREVISTA MAGISTRADO 1)

São reiteradas as considerações positivas quanto ao trabalho do pedagogo nas varas em que possuem atuação. Mesmo percorrendo caminhos incertos, desde sua inclusão, fica evidente o traçado do perfil do profissional de educação dentro do Tribunal de Justiça do Paraná. Através do apoio pedagógico prestado podemos notar ações de fortalecimento ao direito infante-juvenil e a consolidação da atuação destes dentro da esfera judiciária.

CONCLUSÃO

A compreensão do fenômeno educativo para fora do arcabouço escolar é ponto preponderante na concepção da nova pedagogia. Isto porque, não há como negar a ampliação da educação nesta sociedade, tida como genuinamente pedagógica e a necessidade de gestão profissional destes espaços. Assim, o campo de atuação do pedagogo não escolar solidifica-se ao passo da expansão desta nova formatação social.

Contudo, algumas ponderações ainda se fazem necessárias nesta dialógica que envolve questões deste novo perfil de atuação. Cabe-nos ressaltar que mesmo com a aceitação expressa nas diretrizes para os cursos de pedagogia, o exercício do pedagogo fora da carreira docente, ainda não encontra regulamentações legais que pautem suas ações. Há de fato, um projeto lei que tramita desde o ano de 2009 nas seções do Congresso Nacional, entretanto até o momento o mesmo não obtém conclusões. Essa representação tardia soa como um reflexo à dicotomia existente em toda a história do curso, o binômio licenciatura versus bacharelado que acrescenta a este enredo anos de efusivas evoluções e retrocessos.

Em contrapartida, as discussões referentes ao direito da infância e da juventude, efervescidas pelas ideologias do Estatuto da Criança e do Adolescente, encaminham aos profissionais de pedagogia uma nova demanda. Com a concepção da proteção integral e da prioridade absoluta o atendimento direcionado a este público tende a ser o mais completo possível, inclusive em aspectos de desenvolvimento, o que compreende o cognitivo e o educacional. Assim, tendo por natureza a relação com o campo da infância e juventude, notamos a presença destes na composição de equipes interdisciplinares, como agentes otimizadores das ações de promoção e defesa dos direitos infanto-juvenis.

Assim, presentes na estrutura de auxílio aos juizados, o pedagogo judiciário, constitui em importante ferramenta na composição de um olhar mais aprimorado sobre os processos relativos à criança e ao adolescente. No arranjo de equipe aparece como eixo fundamental de construção da interdisciplinaridade. E também atribuições específicas do seu campo de atuação, diferenciando-se dos psicólogos e assistentes sociais.

Das atribuições mencionadas no decorrer do trabalho, cabe destaque a sua intervenção dentro da esfera socioeducativa. Ao longo do levantamento bibliográfico e posterior entrevistas, fica evidente a importância do apoio pedagógico nas decisões referentes à socioeducação. Assim como, seu efetivo trabalho dentro da esfera mencionada, num movimento de constante diálogo junto as Redes de Proteção e órgãos executivos, a fim de reabilitar adolescentes ao convívio social.

A ausência de formação específica para o desempenho das funções não escolares, inclusas as judiciárias, também é constatação levantada através desta pesquisa. Segundo este levantamento a capacitação para o exercício é feita através de cursos de pós graduação, tendo em vista a pouca abordagem realizada na formação regular. A dificuldade de delimitação de atuação, além da falta de capacitação, ainda é agravada pela ausência de materiais e legislações institucionais que discorram sobre as atividades a serem realizadas pelo pedagogo dentro desta seara. Assim, a prática constitui o principal ponto norteador para este exercício.

Além do mais, cabe expor que a única contratação de profissionais de pedagogia realizada pelo TJPR, ocorreu com a instalação do programa de liberdade assistida em 1987. Essa constatação evidencia a inobservância as diretrizes estabelecidas no ECA, na qual prevê a composição de equipes e previsão orçamentária para o sustento das mesmas. Vinte anos após a promulgação da referida lei, encontramos ainda a omissão dirigida às áreas de infância, principalmente na aquisição de servidores voltados a área de educação. Ainda que haja ausência de equipes completas na maioria das comarcas do estado, destaca-se a realização de concursos posteriores nas áreas de serviço social e psicologia, concluindo a fragilidade na relação entre pedagogos e a esfera judiciária.

Concluimos através deste trabalho que há de fato relevância na atuação de pedagogos dentro das varas da infância e juventude. Ainda que diante dos diversos impasses manifestados, constata-se a exata delimitação do perfil deste profissional direcionado as práticas sociais. A normalização entretanto, é fator considerável na proposta estabelecida a fim de se efetivar as doutrinações referencias aos direitos infanto-juvenil. Conquanto, cabe ao meio acadêmico postular essa interação entre justiça e educação, compreendendo a fertilidade deste campo de atuação frente às solicitadas mudanças sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTOUX, P. **A revolução industrial no século XVIII**: estudo sobre os primórdios da grande indústria moderna na Inglaterra. São Paulo: UNESP, 1988

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Flora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZAMBUJA, M. R. F. **Violência sexual intrafamiliar: é possível proteger a criança?**. Revista Virtual Textos & Contextos, nº 5, nov. 2006. Disponível em:<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1022/802>>. Acesso em: 17 set. 2014.

BARROS, N. V. **Violência intrafamiliar contra criança e adolescente. Trajetória histórica, políticas sociais, práticas e proteção social**. Tese de Doutorado - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: www.uff.br/maishumana/acervo/publicacoes/teses/viol_intraf1.pdf. Acesso em: 25 Set. 2014.

BITENCOURT, L. P. **Vitimização Secundária Infanto-Juvenil e Violência Sexual Intrafamiliar**: Por uma Política Pública de Redução de Danos. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** (Col. Primeiros Passos) Rio de Janeiro. Brasiliense. 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN- Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Pedagogia**. RESOLUÇÃO Nº 1 DE 15 DE MAIO DE 2006. Brasília: DF, 2006.

BRASIL, **Projeto de Lei nº 196/09**. Dispõe sobre o exercício da profissão de Pedagogo e dá outras providências. Brasília, DF: 2009.

Brito, R. M. **Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil**. Revista Dialógica, nº 1. Amazonas: FAGED, 2006.

CALIMAN, G. **Pedagogia Social: Seu Potencial Crítico e Transformador**. Revista Ciências da Educação – UNISAL, Ano XII ,nº 23. São Paulo: 2010.

COSTA, A. C. G. **Natureza e implantação do novo direito da criança e do adolescente**. In: PEREIRA, Tânia da Silva (Coord.). Estatuto da Criança e do

Adolescente: Lei 8.069/90: estudos sócio-jurídicos. Rio de Janeiro: Renovar, 1992, p. 19.

FRANCO, M. A.; LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S. G. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRONTANA, I. C. R. C. **Crianças e adolescentes nas ruas de São Paulo**. Sao Paulo: Loyola, 1999. p. 50-91.

FURLAN, C. M. A. **História do Curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005**. VIII Congresso Nacional de Educação. Paraná: PUCPR, 2008

GOHN, M. d. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, V. 14 N. 50, 2006.

HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** (12ª ed.). São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, F. S. **A História da criança negra nas primeiras décadas do século XIX**. Disponível em: www.ociocriativo.org/artigo_fernanda3.pdf. Acesso em: 02 set. 2014

LOPES, E. M. T. **Perspectiva histórica da educação**. 3ed. São Paulo: Ática, 1995.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, M. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. Barueri, SP: Manole, 2003. pp. 108-109.

MARCÍLIO, M.C. **A Roda dos Expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726/ 1950**. Em M. Freitas (Org.) História Social da Infância no Brasil. São Paulo: 7º Ed. Cortez, 2001

MELIN, J. I. **A Construção da Política de Atendimento à Criança E Ao Adolescente: de menor a sujeito... o que mudou?** III Jornada de Políticas Públicas: UFMA, 2007. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Juliana_Iglesias_Melim_263.pdf Acessado em: 04/10.

MOURA, E. P. G.; ZUCCHETTI, D. T. **Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social**. Revista Unisinos de Educação, São Leopoldo, v. 10. n.

3, p. 228-236, 2006.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NASCIMENTO, A. C. **A sorte dos enjeitados: o combate ao infanticídio e a institucionalização da assistência às crianças abandonadas no Recife (1789-1832)**. São Paulo: Annablume; FINEP, 2008.

PARANÁ. **Código de Normas da Corregedoria Geral da Justiça**. Provimento nº 60/2005. Tribunal de Justiça do Paraná: Paraná, 2005.

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná**. Diário Oficial do Estado do Paraná. Paraná, 5 de Out de 1989.

PARANÁ. **Decreto nº 1057**. Institui o Serviço Auxiliar da Infância. Diário da Justiça nº 3553. Tribunal de Justiça do Paraná. Paraná: 16 de dez. de 1991.

PARANÁ. **Portaria nº 102/92**. Dispõe sobre o Serviço Auxiliar da Infância Tribunal de Justiça do Paraná. Paraná: 1992.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 13. Ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 2003.

PRIORE, M. D. **História da Criança no Brasil**. São Paulo, Contexto, 1998.

RIBEIRO, M. L. L. ; MIRANDA, M. I. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: análise histórica e política**. In: IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL - O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 2008, Uberlândia-MG. IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL - O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE. Uberlândia, 2008. v. 1.

RIZZINI, I. **Acolhendo Crianças e Adolescentes: Experiências de Promoção do Direito à Convivência Familiar e Comunitária no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SARAIVA, J. B. C. **Compêndio de direito penal juvenil - adolescente e ato infrator**. 3. ed., rev., ampl. - Porto Alegre: Livraria do Advogado ed., 2006.

TAVARES, J. F. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

_____, J. F. **Direito da infância e da Juventude**. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

TEIXEIRA, E. M. **Criança e Adolescente e o Sistema de Garantia de Direitos.** MPCE, 2010 Disponível em: [Http://www.mpce.mp.br/esmp/publicacoes/ed12010/artigos/4CRIANDIREITOS.pdf](http://www.mpce.mp.br/esmp/publicacoes/ed12010/artigos/4CRIANDIREITOS.pdf) acessado em: 05/10/2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VENÂNCIO, R. P. **Maternidade negada.** In: PRIORE, Mary del (Org.). História das mulheres no Brasil. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 198-199.

VERONESE, J. R. P; RODRIGUES, W. M. **Infância e adolescência, o conflito com a lei: algumas discussões.** Fundação Boiteux: Florianópolis, 2001

ZUCHETTI, D. T.; MOURA, E. G. **Práticas Socioeducativas e Formação de Educadores: Novos Desafios no Campo Social.** Educ. vol.18 no.66 Rio de Janeiro : 2010

ANEXOS

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista Pedagogas

Nome:

Comarca:

1. Qual seu tempo de atuação no judiciário?
2. Qual ano de conclusão do curso de Pedagogia? E em que Instituição o cursou ?
3. Qual o público atendido?
4. Descreva em detalhes as funções que exerce atualmente (mesmo que encontre-se em licença, descreva as funções que exercia antes do seu afastamento).
5. Como avalia o exercício como pedagoga no judiciário?
6. Quais as atribuições que constavam em edital quando realizou o concurso para o TJ-PR?
7. Quais eram suas expectativas ao realizar o concurso do Tribunal de Justiça do Paraná?
8. Quais as atribuições que o pedagogo poderia desempenhar no TJ-PR?
9. Para você qual a importância da pedagogia no judiciário?
10. Como percebe a mudança de atribuições ao longo do tempo, tendo em vista a mudança da legislação da infância e juventude (Código de Menores/ Estatuto Da Criança e do Adolescente) e outras leis?
11. Em sua opinião o curso de pedagogia preparou para o exercício nesta instituição?
12. Frequentou outros cursos para o aperfeiçoamento? Quais?
13. Considerando sua atuação no Judiciário que sugestões apresentaria para os cursos de formação de Pedagogia?

Entrevista Juízes

Nome:

Comarca:

1. Descreva sua concepção do que é pedagogia.
2. Quais as atribuições que o pedagogo poderia desempenhar ou já desempenha no TJ-PR?
3. Para você qual a importância da pedagogia no judiciário? Como a atuação desse profissional contribui para o desenrolo dos processos na área da infância?
4. Como a pedagogia poderia contribuir ainda mais para um melhor desempenho na justiça infanto-juvenil?