

**UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS – NÍVEL MESTRADO  
LINHA DE PESQUISA: TERRITÓRIO, HISTÓRIA E MEMÓRIA**

**CRISTINA SILVEIRA BRAGA DE SOUZA**

**IMPACTOS DOS CÍRCULOS DE DIÁLOGOS NAS AÇÕES  
SOCIOEDUCATIVAS DESENVOLVIDAS PELO CENSE  
DE FOZ DO IGUAÇU**

**FOZ DO IGUAÇU  
2022**

**CRISTINA SILVEIRA BRAGA DE SOUZA**

**IMPACTOS DOS CÍRCULOS DE DIÁLOGOS NAS AÇÕES  
SOCIOEDUCATIVAS DESENVOLVIDAS PELO CENSE  
DE FOZ DO IGUAÇU**

**Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *campus* de Foz do Iguaçu – PR, para obtenção de título de Mestre, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras – nível Mestrado. Área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteira. Linha de pesquisa: Território, História e Memória.**

**Orientadora: Dra. Elaine Cristina Francisco Volpato**

**FOZ DO IGUAÇU  
2022**

**CRISTINA SILVEIRA BRAGA DE SOUZA**

**IMPACTOS DOS CÍRCULOS DE DIÁLOGOS NAS AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS  
DESENVOLVIDAS NO CENSE DE FOZ DO IGUAÇU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Sociedade, cultura e fronteiras, área de concentração Sociedade, Cultura e Fronteiras, linha de pesquisa Trabalho, Política e Sociedade, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

---

Orientador(a) - Elaine Cristina Francisco Volpato  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Marechal Cândido Rondon  
(UNIOESTE)

---

José Carlos dos Santos  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel (UNIOESTE)

---

Fátima Regina Cividini Centro de Ensino Superior de Foz do Iguaçu (CESUFOZ)

Foz do Iguaçu, 1 de agosto de 2022

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Souza, Cristina Silveira Braga  
Impactos dos Círculos de Diálogos nas ações socioeducativas desenvolvidas pelo CENSE de Foz do Iguaçu / Cristina Silveira Braga Souza; orientadora Elaine Cristina Francisco Volpato. - Foz do Iguaçu, 2022.  
156 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2022.

1. Socioeducação. 2. Justiça Restaurativa. 3. Círculos de Diálogo. 4. Ressocialização. I. Volpato, Elaine Cristina Francisco, orient. II. Título.

Há momentos na vida em que a questão de saber se é possível pensar de forma diferente da que se pensa, e perceber de forma diferente da que se vê, é indispensável para continuar a ver ou a refletir.

(Michael Foucault)

Dedico esta dissertação à minha amiga e colega de trabalho, facilitadora do círculo analisado nesta dissertação, Teresa Gawlak, a qual é merecedora dessa homenagem pela admirável força de vida, competência, exemplo profissional e pessoal.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sempre notória presença;

Aos meus pais, Francisco e Zuleika, que se desdoblaram para investir nos meus estudos e na minha escolha profissional e me ensinaram a nunca desistir diante uma dificuldade;

Ao meu marido, César, pelo incentivo, amor, paciência e por entender minha ausência temporária;

Às minhas princesinhas, que amo incondicionalmente, Júlia e Isabela, pela espera, pelas quantas vezes colocaram um colchãozinho ao meu lado na expectativa que eu terminasse de escrever e pela constante pergunta: Acabou?

Às minhas colegas de trabalho, que, cada uma ao seu modo, conseguiram me ajudar nesta conquista;

Aos meus familiares, principalmente, ao meu padrinho, professor, carinhosamente chamado de tio Ike, o qual, mesmo longe, sempre está presente;

À minha Má e ao meu Pá, vítimas do COVID-19, os quais foram exemplos de amor e carinho e deixaram-me uma coleção imensa de memórias afetivas;

Às minhas referências profissionais em Foz do Iguaçu, Priscila Jorge Alves Lodetti (*in memoriam*); Ivânia Ferronato e Márcio de Jesus Filla, pelos quais tenho muita admiração em razão da luta desbravada em prol dos direitos das crianças e adolescentes;

Aos facilitadores do círculo analisado, Teresa Gawlak e Amilçon Mendonça, pelas contribuições com a socioeducação.

Aos professores do Programa Sociedade Cultura e Fronteiras; membros da banca; à minha orientadora, Elaine Cristina Francisco Volpato; à secretária Vânia, pela notória dedicação e pelas pacienciosas explicações; à querida professora Maria Isabel Formoso, pelas críticas construtivas; à UNIOESTE como um todo, pela qualidade do ensino.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> — Comparativo entre as diferenças e similaridades entre o Código de Menores de 1979 e Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.....	39
<b>Figura 02</b> — Foto de imagem aérea do Centro de Socioeducação de Foz do Iguaçu.....	74
<b>Figura 03</b> — Foto do círculo restaurativo de conflito.....	90
<b>Figura 04</b> — Comparativo das diferenças e similaridades entre os círculos de diálogo e círculos de conflitos.....	96
<b>Figura 05</b> — Foto do centro do círculo restaurativo de diálogo – Conexão com a família.....	115
<b>Figura 06</b> — Foto encerramento do círculo restaurativo de diálogo – Conexão com a família .....	127

## LISTA DAS ABREVIATURAS

- ABMP** — Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e Juventude
- CEJUSC** — Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania
- CENSE** — Centro de Socioeducação
- CNJ** — Conselho Nacional de Justiça
- CONANDA** — Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do adolescente
- DEASE** — Departamento Atendimento Socioeducativo
- ECA** — Estatuto da Criança e do Adolescente
- ESEDH** — Escola de Educação em Direitos Humanos
- FEBEM** — Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
- FUNABEM** — Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
- MMFDH** — Ministério da Mulher, Família e dos Direitos Humanos
- PIA** — Plano Individual de Atendimento
- SEDH** — Secretaria Especial dos Direitos Humanos
- SEJU** — Secretaria de Trabalho, Justiça e Direitos Humanos
- SEJUF** — Secretaria de Justiça, Família e Trabalho
- SINASE** — Sistema Nacional de Socioeducação
- SPDCA** — Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente
- NUPEMEC** — Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos
- ONU** — Organização das Nações Unidas
- PPP** — Plano Político Pedagógico
- EJA** — Educação de Jovens e Adultos

## LISTA DOS ANEXOS

- Anexo 1** — Autorização do SEJUF/DEASE para realização da pesquisa no Centro de Socioeducação de Foz do Iguaçu-Paraná..... 150
- Anexo 2** — Edital 01/2019 DEASE—Cadastro de Facilitadores de círculos Restaurativos nos CENSES do Paraná.....151
- Anexo 3** — Reportagem jornal local sobre implantação do CIAADI.....153
- Anexo 4** — Roteiro de execução do círculo de diálogo: Conexões com a família...154

## LISTA DE APÊNDICES

- Apêndice 1** — Solicitação da pesquisadora para autorização de Pesquisa no CENSE de Foz do Iguaçu.....155
- Apêndice 2** — Informação e autorização da realização da pesquisa pela Vara da Infância e Juventude da Comarca de Foz do Iguaçu-PR.....156

SOUZA, Cristina Braga. **Impactos dos círculos de diálogos nas ações socioeducativas desenvolvidas pelo CENSE de Foz do Iguaçu**, 2022. 156 páginas. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

## RESUMO

O presente estudo dedica-se a construção sócio-histórica Justiça Restaurativa como estratégia de ação no âmbito socioeducativo junto aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação no Centro de Socioeducação de Foz do Iguaçu-PR, campo da pesquisa, desde o processo de sua implantação até a atualidade. Para tanto, analisa um círculo de diálogo desenvolvido na instituição e disserta como as práticas circulares pode contribuir com a ressocialização do adolescente em conflito com a lei. Nele, em especial, a temática da família é tratada, ainda que se tenha a exata percepção de que a produção social da violência extrapole o âmbito familiar. A hipótese de pesquisa eleita é de que a restauração de laços psicológicos e emocionais rompidos pela violência intrafamiliar é uma ação socioeducativa decisivamente contributiva com o processo de superação de experiências traumáticas sofridas e realizadas no passado, referenciando-se nos estudos de Howard Zehr e Kay Pranis. O método dedutivo-explicativo, o qual possibilitou descrever e interpretar a prática dos círculos no CENSE, o que favoreceu a análise lógica-dedutiva da ação, que demonstra, através da concretude de ações e das experiências positivas, que a Justiça Restaurativa pode ser um caminho percorível no âmbito socioeducativo. A análise também permite endossar, em contribuição ao Estado, Políticas Públicas, adolescentes e sociedade, que os métodos e práticas restaurativas ainda que limitados e não isentos de falhas, na medida em que são totalmente pautados no diálogo, contribuem eficazmente no processo de superação de conflitos, coerente ao papel social ressocializador da instituição escolhida na pesquisa.

**Palavras-chave:** Socioeducação, justiça restaurativa, diálogo, território e socialização.

SOUZA, Cristina Braga. **Impactos dos círculos de diálogos nas ações socioeducativas desenvolvidas pelo CENSE de Foz do Iguaçu**, 2022. 156 páginas. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

## **ABSTRACT**

The present study is dedicated to the socio-historical construction of Restorative Justice as an action strategy in the socio-educational scope with adolescents in compliance with socio-educational measures of internment at the Socioeducation Center of Foz do Iguaçu-PR, field of research, from the process of their implementation to date. To this end, it analyzes a dialogue circle developed in the institution and discusses how circular practices can contribute to the resocialization of adolescents in conflict with the law. In it, in particular, the theme of the family is addressed, although there is the exact perception that the social production of violence goes beyond the family scope. The research hypothesis chosen is that restoring psychological and emotional ties broken by intrafamily violence is a socio-educational action decisively contributing to the process of overcoming traumatic experiences suffered and carried out in the past, referring to the studies of Howard Zehr and Kay Pranis. The deductive-explanatory method, which made it possible to describe and interpret the practice of circles in CENSE, which favored the logical-deductive analysis of the action, which demonstrates, through the concreteness of actions and positive experiences, that Restorative Justice can be a path to be followed in the socio-educational context. The analysis also makes it possible to endorse, as a contribution to the State, Public Policies, adolescents and society, that restorative methods and practices, although limited and not without flaws, insofar as they are totally guided by dialogue, effectively contribute to the process of overcoming problems. conflicts, consistent with the social resocializing role of the institution chosen in the research.

**Keywords:** Socioeducation, restorative justice, dialogue, territory and socialization.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 — A HISTÓRIA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES: DE PRÁTICAS PUNITIVAS A PRÁTICAS RESTAURATIVAS PARA ADOLESCENTES AUTORES DE ATO INFRACIONAL.....</b>	<b>24</b>
1.1 OS CÓDIGOS DE MENORES DE 1927 E 1979 SOB A ÉGIDE DA PUNIÇÃO....	24
1.2 SOCIOEDUCAÇÃO E A RELAÇÃO COM AS ESCOLAS DE CRIMINOLOGIA E SEUS PARADIGMAS.....	43
1.3 SINASE: O SURGIMENTO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS COMO PROPOSTA NA RESSOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES AUTORES DE ATO INFRACIONAL.....	49
<b>CAPÍTULO 2 – O DESAFIO DE COLOCAR EM EXECUÇÃO OS CÍRCULOS RESTAURATIVOS NO CENTRO DE SOCIOEDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU....</b>	<b>64</b>
2.1 A TRAJETÓRIA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO PARANÁ.....	64
2.2 O CENSE DE FOZ DO IGUAÇU: SUA HISTÓRIA E TRAJETÓRIA NA SOCIOEDUCAÇÃO.....	71
2.3 O DESAFIO DA IMPLANTAÇÃO DOS CÍRCULOS RESTAURATIVOS NO CENSE DE FOZ DO IGUAÇU-PR.....	85
2.4 VIOLÊNCIAS SOFRIDAS NA INFÂNCIA E AS POSSÍVEIS REPERCUSSÕES NA ADOLESCÊNCIA.....	97
<b>3 DA TEORIA À PRÁTICA DA SOCIALIZAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA.</b>	<b>102</b>
3.1 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA.....	102
3.2 A ANÁLISE DA PRÁTICA DE UM CÍRCULO DE DIÁLOGO REALIZADO NO CENSE DE FOZ DO IGUAÇU-PR.....	112
3.3 OS TEMAS ABORDADOS E AS REPERCUSSÕES EMOCIONAIS MANIFESTADAS.....	128
3.4 ALGUNS ASPECTOS CONTRIBUTIVOS PARA O ALCANCE DE RESULTADOS POSITIVOS.....	133

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>155</b>

## INTRODUÇÃO

A história dos Direitos das Crianças e Adolescentes no Brasil, após um período de políticas repressivas, punitivas, higienistas, marcadas por violações de direitos, discriminações e pelos Códigos de Menores de 1927 e 1979, que consolidaram as primeiras leis de assistência, proteção e vigilância ao menor, conquistou um marco importante de direitos com a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, que trata-se de um importante texto jurídico, reconhecido internacionalmente, vez que integrou, em lei, a infância e adolescência à cidadania, aos direitos e à dignidade humana.

No âmbito do adolescente em conflito com a Lei, o Estatuto dá um giro paradigmático, pois, da justiça retributiva, com medidas repressivas e punitivas elencadas nos Códigos de Menores, o Estatuto inovou com medidas socioeducativas, para adolescentes autores de ato infracional, e estabeleceu uma série de direitos, indispensáveis, se considerada sua condição de desenvolvimento, para viabilizar a sua promoção e ressocialização.

Na implementação desses direitos, em 2012, instituiu-se o Sistema Nacional Socioeducativo (SINASE), que apontou a priorização de práticas ou medidas de justiça restaurativa, como um dos princípios que regem a execução das medidas socioeducativas.

O Centro de Socioeducação (CENSE) de Foz do Iguaçu, no Paraná, é um dos 19 Programas do estado que se destinam à execução da medida socioeducativa de Internação, a mais gravosa das medidas socioeducativas de responsabilização por prática de ato infracional cometida por adolescentes, vez que trata-se de uma medida com privação de liberdade.

A instituição foi escolhida como campo de pesquisa, por ser local onde eu trabalho desde sua inauguração, em 1998. O CENSE, após ter transitado pela gestão de várias Secretarias de estado, hoje está sob coordenação da Secretaria da Justiça, Família e Trabalho (SEJUF), através do Departamento de Atendimento Socioeducativo (DEASE).

---

<sup>1</sup> Algumas passagens do texto vão ser escritas em primeira pessoa (eu), porque se tratam de registros pessoais, experiências ou memórias da autora.

O interesse pela temática, primeiramente, advém da experiência profissional da pesquisadora, com mais de 23 anos de atuação profissional enquanto psicóloga no CENSE de Foz do Iguaçu. Nessa jornada, durante a escuta terapêutica, realizada semanalmente com cada adolescente, é muito comum eles relatarem, além das violências praticadas, que protagonizaram experiências e episódios de violações, negligências e violências, dos mais diversos tipos, vividos na infância, fase importante de formação e desenvolvimento.

Os relatos pessoais geraram na pesquisadora a pergunta de pesquisa: “será que, no âmbito da socioeducação, os círculos restaurativos possuem efeitos que podem contribuir com reflexões que possibilitam a superação de violências praticadas e vividas?” O fato de constatar, que crianças e adolescentes continuam a ser tratados como objetos e que ainda, embora toda uma fundamentação jurídica ligada a proteção, multiplicam-se as violações nos direitos das crianças e adolescentes, apenas deram ânimo renovado para imergir no trabalho acadêmico. Além disso, a violência é um tema que necessita ser abordado, por se tratar de uma violação que muito comumente incide em prejuízos na vida e no desenvolvimento de quem a sofre.

Neste sentido, diante da necessidade de ações, espaços e propostas que contribuam para superação e ressignificação dessas violências, praticadas e vividas, e na oferta da oportunidade do adolescente refletir seus atos e sua realidade em um espaço dialógico, acolhedor, ético, seguro e de relacionamentos colaborativos, a Justiça Restaurativa surge como possibilidade na política pública.

Outros fatores que determinam o interesse por temas ligados à Justiça Restaurativa, são as memórias dos atendimentos psicológicos realizadas no ano 2010, de um adolescente, autor de homicídio, que teve a oportunidade de dialogar, numa sala de delegacia, com a mãe da vítima, a pedido dela, em intervenção muito semelhante à da Justiça Restaurativa.

O trabalho socioeducativo realizado com o adolescente foi tão impactante e surpreendente para mim, enquanto pessoa e profissional, que me motivou ao incentivo, divulgação e defesa da prática da Justiça Restaurativa no âmbito socioeducativo. Não há como deixar de citar que a história desse adolescente, sua reinserção social, luta contra preconceitos e violações sofridas, ganhou um Concurso Nacional e o texto completo pode ser acessado em Concurso Causos do

ECA<sup>2</sup>.

É relevante pontuar que a reincidência do adolescente em ato infracional, após cumprimento da medida de internação, suscita-me inquietações, reflexões e análises ligadas aos fatores que podem ter contribuído para o adolescente ter sucumbido às pressões sociais, intra e interpessoais. Optamos por não fundamentar em números, o que pode conduzir o leitor apenas a uma avaliação estatística, sem considerar os múltiplos entraves no caminho da inclusão social. O que se questiona é possibilidade de ações e inovações agregarem a prática tradicional e possam culminar em resultados mais efetivos.

As práticas restaurativas são adotadas pelo sistema de Justiça de diversos países como Canadá, Estados Unidos, Nova Zelândia (ZEHR, 2010). O Peru, também a exemplo, se tornou um expoente na América Latina em matéria de justiça restaurativa e juventude devido ao grande impacto prático que obteve nos últimos anos, motivo que lhe concedeu em 2009 palco do primeiro Congresso Mundial de Justiça Juvenil Restaurativa. No evento participaram mais de 1000 pessoas de 63 países, o que evidencia interesse e disseminação da prática (TDH, 2009).

Face a esses três fatores motivacionais, a pesquisa visa contribuir com a implementação e incentivo das práticas restaurativas no âmbito da socioeducação no estado Paraná, sendo possível ser agregado às outras ações interdisciplinares desenvolvidas nos Centros de Socioeducação do estado.

Desse modo, a hipótese de pesquisa acolhida, defende que a Justiça Restaurativa pode ser um dos caminhos na área da socioeducação, entendido como uma possibilidade de ação, cuja finalidade pode englobar a ressignificação de violências cometidas e experienciadas por adolescentes em conflito com a lei.

Mesmo com suas dificuldades e limitações operacionais, internas por parte de servidores mais conservadores e externa, na medida que tem crescido no país o apelo punitivo com a redução da menoridade penal e o encarceramento igualitário de jovens e adultos, é uma prática que repercute em resultados positivos.

Adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação no CENSE de Foz do Iguaçu, cometeram atos na maioria de conotações de extrema violência, com grave ameaça à pessoa, são reincidentes em atos graves ou descumpriram medidas anteriormente impostas. Ao perلustrar a realidade, infere-se que geralmente são oriundos de famílias que vivenciam vulnerabilidade econômico-

---

2 Causos do ECA: Histórias que tecem a rede: O Estatuto da Criança e do Adolescente no cotidiano/ desenhos Beth Kok. São Paulo: Fundação telefônica, 2011, 140p.

social, residem em bairros periféricos, sem moradia digna, usuários de drogas, com baixo nível de instrução, pouco acesso aos meios de cultura e lazer e acúmulo, em suas histórias de vida, de experiências dos mais diversos tipos de violências.

Tais dados são relevantes para o entendimento de possíveis fatores determinantes das violências praticadas, assim como para o entendimento do processo de socialização, construção da identidade e subjetividades deles, pois tais experiências incidem direta e indiretamente na formação e no desenvolvimento do indivíduo, conforme foi fundamentado no capítulo 2.

O conceito de subjetividade base para o estudo é de Ana Maria Bock (2002), e constitui uma síntese singular e individual que cada um de nós vai se constituir, conforme o desenvolvimento, as vivências e as experiências da vida social e cultural. Dito de outro modo, trata-se do mundo das ideias, significados e emoções construídas internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica.

A subjetividade, vista por outro ângulo, é também fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais do sujeito, pois o mundo social e cultural, conforme experienciado por nós, possibilita a construção de um novo mundo interior (BOCK, 2002).

Dado o perfil dos adolescentes atendidos e a proposta da medida socioeducativa de internação, o CENSE, regido basicamente pelo Estatuto e pelo SINASE, oferece ações interdisciplinares, baseadas e amparadas em Leis, as quais visam à responsabilização, à promoção, à inclusão social do adolescente em conflito com a lei, assim como a interrupção da trajetória infracional e o despertar de projetos que possam lhe garantir uma vida digna e em harmonia social.

Dentre as ações socioeducativas, estão as práticas restaurativas, incentivadas pelo SINASE e fomentadas pelo Departamento de atendimento socioeducativo (DEASE). Executada através dos círculos Restaurativos, uma das modalidades de Justiça Restaurativa, ainda que inicialmente de forma tímida e esporádica, faz parte do Plano Político Pedagógico (PPP) do CENSE de Foz do Iguaçu desde 2017, em razão da formação de uma servidora como facilitadora de círculos restaurativos em setembro de 2017.

Com ápice em 2019 e tido interferências em suas execuções determinadas pela Pandemia do COVID-19, a prática, em consideração a sobreposição dos resultados positivos em relação aos negativos, merece estudo pela relevância social

e por ser um processo, que, associado a outros, pode contribuir com o processo de ressocialização do adolescente autor de ato infracional.

Considerada as repercussões significativas percebidas no cotidiano institucional e na motivação dos adolescentes na participação, a presente pesquisa descreve como acontecem os círculos restaurativos desenvolvidos no CENSE de Foz do Iguaçu, desde sua implantação. A análise da prática e a fundamentação de sua importância no âmbito socioeducativo como um espaço de possibilidade de ressignificações e superação das violências, praticadas e experienciadas pelos adolescentes atendidos, é o foco da presente pesquisa.

A escolha do método qualitativo foi coerente ao objetivo do trabalho tendo como ponto de partida às cinco características que a definem, de acordo com Yin (2016): estudo do significado da vida das pessoas nas condições do cotidiano; representação das opiniões dos participantes do estudo, neste caso, o pesquisador; abranger o contexto em que as pessoas vivem, neste caso, o CENSE; fundamentar conceitos existentes que permitem explicar o comportamento social humano e pela possibilidade de utilização de múltiplas fontes para coleta dos dados.

Dentro desse contexto, trata-se de uma pesquisa descritiva explicativa, uma vez que discorre como acontecem os círculos restaurativos no CENSE de Foz do Iguaçu e explica sua importância através da hipótese de que o círculo restaurativo é ferramenta importante no processo de ressocialização do adolescente em conflito com a lei.

Além da descrição da realidade, a análise explicativa, possibilitou a interpretação e a compreensão da prática, a fundamentação dos conceitos existentes para explicação e entendimento das repercussões e dos resultados e a fundamentação dos fatores que justificam sua importância nas ações e propostas junto com adolescentes autores de ato infracional.

O trabalho descritivo explicativo possibilitou recuperar e reinterpretar a prática dos círculos restaurativos realizados no CENSE, intuído na análise hipotética dedutiva, dos fatores que determinam o sucesso da ação e o porquê essa ferramenta pode surtir resultados positivos no âmbito socioeducativo.

Para o tratamento dos dados, foi utilizada uma investigação documental, a partir da consulta de relatórios e planejamentos elaborados pelos facilitadores dos círculos realizados no Programa de Internação do CENSE de Foz do Iguaçu, desde sua implantação, em 2019, os quais encontram-se disponíveis no sistema

informatizado da instituição, em área restrita para os técnicos.

Fotografias que preservam, por questões legais, a identidade dos participantes; apontamentos realizados em reuniões pós círculos com a equipe interdisciplinar; documentos elaborados pelos facilitadores; cronograma de atividades; livro de ocorrências diárias elaborados pelos agentes de segurança socioeducativos; prontuário e relatórios do adolescente que participaram dos círculos, para consulta do histórico psicossocial, também foram coletados e consultados em contribuição a análise e fundamentação, o que está de acordo com a quinta característica descrita por Yin (2016).

Cabe ressaltar que não há muitas imagens para ilustrar as ações realizadas, por não ser comum no cotidiano institucional do CENSE o registro de fotos, em razão à proteção e preservação de imagem do interno, um direito a ele reservado. Tal fato não prejudica mais significativamente a pesquisa documental, diante do acesso ao histórico psicossocial dos internos no período eleito para a pesquisa.

No processo de análise da prática, utilizamos apenas dados documentais referentes ao círculo Conexões com as Famílias, foco temático escolhido para abordagem em razão da violência intrafamiliar comumente fazer parte da vivência de adolescentes autores de ato infracional. De pronto, foram descartados documentos que contivessem identificação dos adolescentes em razão do anonimato. Não foram utilizados, para análise, documentos de círculos de conflito já realizados e círculos de diálogos desenvolvidos com outros focos temáticos.

Para além do campo de pesquisa trabalhado, o estudo qualitativo desenvolvido acabou por requerer uma breve e indispensável recuperação teórica e bibliográfica do tema, para delinear o estado da arte, para tanto, tomamos, como base, as experiências e obras de Howard Zehr, conhecido mundialmente como um dos pioneiros da Justiça restaurativa, e da americana Kay Pranis<sup>3</sup>, instrutora de círculos de construção de paz e justiça restaurativa e autora de obras sobre o assunto.

É importante salientar que os dados qualitativos são abertos a variadas interpretações, incluindo a do pesquisador, uma vez que as reflexões, as ações, as observações de campo realizadas pelos próprios pesquisadores tornam-se parte integrante dos dados coletados (Yin, 2016).

---

<sup>3</sup> Desde 1998, Pranis conduz treinamentos em Processos Circulares nas mais variadas comunidades do mundo, inclusive, no ano de 2019, realizou uma capacitação em Foz do Iguaçu, a qual tive a grata oportunidade de participar.

Para a realização da pesquisa, buscamos permissão oficial junto ao DEASE/SEJUF, Apêndice 1, em consideração às normas e regulamentações específicas para pesquisas em Centros de Socioeducação no Estado do Paraná. O deferimento da solicitação foi assinado pelo então Diretor do DEASE, em acordo com o Anexo 1. A Juíza responsável pela Vara da Infância e Juventude da Comarca de Foz do Iguaçu também foi informada da pesquisa, para orientações e imposições, se necessário fosse, Apêndice 2.

A metodologia dos círculos<sup>4</sup>, pautada no diálogo e na contação de histórias, favoreceu a manifestação de uma gama de memórias, as quais foram refletidas, pensadas e repensadas, com a colaboração e o direcionamento dos facilitadores. O espaço para essas manifestações, por si só, já contribui com o processo socioeducativo, pois oportuniza o adolescente refletir sobre si e seu entorno.

Muito embora eu, enquanto pesquisadora, não tenha participado dos círculos de forma direta, colaborei, em soma a outros técnicos do programa de internação, com diálogos e ideias para sua organização e planejamento. Estive presente na discussão e avaliação dos resultados, o que me favorece e norteia, pautada também nos dados documentais institucionais produzidos pelos facilitadores, para fazer a análise do círculo exposto.

Insta salientar que o objeto de estudo deste trabalho disserta sobre um círculo de diálogo desenvolvido no CENSE de Foz do Iguaçu-PR. Muito embora uma prática institucional recente e que tenha sofrido interferências na execução em decorrência a Pandemia do COVID-19<sup>5</sup>, em razão dos planos municipais, estaduais e nacionais de contingências, as repercussões dos círculos realizados são muito significativas, motivo pelo qual merecem notoriedade e estudos.

O objetivo geral do estudo é analisar como se desenvolvem os círculos restaurativos com adolescentes internados no CENSE de Foz do Iguaçu-PR, desde o processo de sua implantação até a atualidade. A experiência desta análise, tem sentido e significado, porque dá materialidade e fundamenta, através dos objetivos específicos, que embora haja uma herança histórica de ações retributivas enraizadas em ações socioeducativas, as práticas restaurativas podem ser ferramentas exequíveis no âmbito socioeducativo e também contribuem para a quebra dos antigos paradigmas.

---

4 Em razão de sua importância, o método dos círculos será melhor detalhado no capítulo 2.

5 A COVID-19, em março de 2020 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde como uma Pandemia (OMS, 2019).

Assim, os objetivos específicos são desdobrados nos três capítulos que compõem este relatório e possuem como fim:

a. Possibilitar o entendimento dos eventos e movimentos históricos em prol do reconhecimento da dignidade e outros direitos das crianças e adolescentes, no primeiro capítulo. Destacar o contexto sócio-histórico da transposição do caráter punitivo repressivo dos Códigos de Menores para o caráter socioeducativo de ações em relação a adolescentes autores de ato infracional. Apresentar um resgate histórico da legislação no que tange à criança e ao adolescente, desde o Brasil Colônia até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, documento internacionalmente reconhecido por se tratar de uma lei avançada na garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

b. Investigar o papel social do CENSE na ressocialização de adolescentes em conflito com a lei em Foz do Iguaçu. Frente a formação e desenvolvimento desse adolescente, ênfase é dada à família, face sua relevância no processo de socialização e significativa influência na formação da identidade e das subjetividades do indivíduo.

c. Analisar a prática de um círculo de diálogo realizado no Programa de Internação do CENSE de Foz do Iguaçu. Haja vista a possibilidade de vários focos temáticos de reflexões durante a ação, os diálogos possibilitaram a fundamentação de como os círculos restaurativos podem contribuir com as ações socioeducativas junto a adolescentes em conflito com a lei.

Para finalizar, baseadas no estudo realizado, apontamos que círculos restaurativos podem trazer resultados positivos no trabalho com adolescentes em conflito com a lei, pois possibilitam espaços diferenciados e planejados de fala e de escuta, que com a colaboração e a expertise do facilitador, oportunizam ao adolescente refletir sobre diversos assuntos relevantes e pertinentes a sua realidade e a realidade social, neste estudo a violência.

Considerado que os adolescentes evidenciaram, pela análise da pesquisa, que se sentem seguros em desvelar demandas significativas nos espaços de círculos de diálogos, o que abre espaço e oportunidade ao trabalho restaurativo e socioeducativo, conclui-se que a técnica dos círculos pode ser uma ação complementar às propostas socioeducativas estabelecidas no plano individual do adolescente, instrumento este que norteia as ações a ele e por ele planejadas durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação.

O estudo se apresenta com relevância social e justifica sua importância, em decorrência os poucos estudos que fundamentam a metodologia dos círculos de diálogo como aplicável e produtora no contexto socioeducativo. Além disso, a materialização da teoria em prática, oportuniza profissionais, de diversos campos do saber, repensar a prática tradicional, em prol de estratégias, ações e técnicas, focadas no modelo restaurativo, as quais contribuem, somam e agregam, o modelo vigente. O tema tampouco se restringe a seara da socioeducação, pois o estudo da violência permeia interesse e diálogo em diversas áreas do saber, por ser um fenômeno que assola a sociedade e nela permanece, mesmo com as mais diversas transformações sociais.

## **CAPÍTULO 1 — A HISTÓRIA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES: DE PRÁTICAS PUNITIVAS A PRÁTICAS RESTAURATIVAS PARA ADOLESCENTES AUTORES DE ATO INFRACIONAL**

O presente capítulo realiza um resgate histórico da legislação no que tange à criança e ao adolescente, desde o Brasil Colônia até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), documento internacionalmente reconhecido por se tratar de uma lei avançada na garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

Posteriormente, aborda o Sistema Nacional de Socioeducação (SINASE), política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei, que traz a possibilidade de práticas de Justiça Restaurativa como uma novidade de ação no sistema, se comparado ao Estatuto, bem como a elege como prioridade na execução das medidas socioeducativas.

O ECA e SINASE trazem em si uma profunda distinção dos demais e antigos Códigos de Menores, pois concedem direitos às crianças e adolescentes, independentemente de sua condição social, familiar e econômica e elencam medidas socioeducativas como forma de responsabilização ao adolescente autor de ato infracional, através de práticas preferencialmente restaurativas, em controverso a práticas punitivas, correccionais e higienistas.

No cumprimento da lei, o estado do Paraná, através de cursos de formações, tem investido em ações, capacitações e incentivos que vão de encontro ao cumprimento da lei, na perspectiva de que as práticas restaurativas, entre outras ações interdisciplinares, podem ser colaborativas no processo socioeducativo do adolescente em conflito com a lei.

### **1.1 OS CÓDIGOS DE MENORES DE 1927 E 1979 SOB A ÉGIDE DA PUNIÇÃO**

No Brasil, de acordo com Costa (1994), da chegada dos colonizadores até o início do século XX, não há registros de ações que se caracterizem como políticas sociais específicas para crianças e adolescentes. O atendimento às necessidades da população, era entregue exclusivamente à igreja católica, que, através das Casas de Misericórdia, atendiam doentes, pobres, idosos, órfãos, viúvas e outros desamparados.

Na antiguidade, as crianças eram consideradas seres inferiores que não mereciam nenhum tipo de tratamento ou política diferenciada. Eram tratadas como adultos em miniatura e os cuidados especiais que recebiam eram apenas aos primeiros anos de vida (ARIÉS, 1978).

Portanto, desde a infância, as crianças participavam das mesmas atividades dos adultos, viam os enforcamentos públicos, faziam trabalhos forçados nos campos, manipulavam máquinas industriais, faziam atividades em locais insalubres, além de serem alvo de todos os tipos de atrocidades praticados pelos adultos, pois não havia diferenciação considerável entre elas e os adultos. A partir do momento em que elas apresentavam independência física, eram percebidas e inseridas no mundo dos adultos. As crianças, assim como a família, eram entendidas e tratadas de acordo com os valores de cada época e considerado o processo histórico da sociedade, os valores foram-se alterando-se com a modernidade (ARIÉS, 1978).

No Brasil, desde sua descoberta, em 1500, no foco da criança e do adolescente em conflito com a lei, várias políticas e formas de atendimento foram instituídas na tentativa que não infringissem a lei. Inicialmente, na época do Brasil Imperial, as autoridades propunham, como alternativa para resolver o problema da criminalidade infantil, o encaminhamento da criança delinquente para as casas de correção. Assim expunha o Código Criminal do Império, em seu artigo 13º:

Se provar que os menores de quatorze anos, que tiverem cometido crimes, obraram com discernimento, deverão ser recolhidos às casas de correção, pelo tempo que ao Juiz parecer, com tanto que o recolhimento não exceda à idade de dezessete anos (BRASIL, 1830, sp).

Com a Proclamação da República, foi necessário estabelecer uma legislação condizente com as transformações que aconteciam no Brasil. Em 11 de outubro de 1890, publicou-se o Código Penal Republicano, todavia, poucas mudanças foram propostas, no que diz respeito à menoridade e à sua imputabilidade. A resposta para o enfrentamento da criminalidade infantojuvenil permanecia a mesma, porém as instituições eram identificadas como de caráter industrial, ou seja, precisavam preparar as crianças para o trabalho nas fábricas, em colaboração para a produção de riqueza (BRASIL, 1890).

Com o intuito de retirar as crianças infratoras das cadeias, o jurista Cândido Motta e outras autoridades, em 09 de maio de 1900, encaminharam à Câmara dos deputados do estado de São Paulo o projeto de criação do Instituto Educativo

Paulista – instituto correcional industrial e agrícola para os “menores” moralmente abandonados, os quais envolviam os filhos de condenados, os vagabundos, os maiores de nove anos e menores de 14 anos que obrassem sem discernimento, conforme preconiza o Código Penal de 1890, e os criminosos que obrassem com discernimento (MOTTA, 1909).

A instituição, com capacidade para abrigar no máximo 200 menores, tinha como objetivo inculcar hábitos de trabalho e educar, oferecer instrução literária, profissional e industrial, de preferência agrícola. No Rio de Janeiro, as referidas instituições foram criadas nas primeiras décadas do Século XX, sendo que principal delas foi a Colônia Correcional de Dois Rios, Escola Premonitória Quinze de Novembro e de Menores abandonados. As crianças detidas pela polícia também eram encaminhadas para a Casa de Detenção e Depósito de Presos, instituições que acolhiam adultos presos pela prática de delitos (VIANNA, 1999).

Com a promulgação do Código Penal brasileiro em 1890, fixou-se a inimputabilidade aos 14 anos. Em 1908, entrou em vigor a lei que estabelecia a criação de colônias correcionais para a internação de adolescentes, mas eles ainda permaneciam com adultos. No ano de 1912, apresentou-se um projeto de lei que alterou a perspectiva do direito de crianças e adolescentes, afastando-o da área penal (ICA, 2010). Neste sentido, com a especialização de tribunais e juízes, iniciou-se uma nova interpretação sobre a criança e o adolescente, posto a necessidade de proteção.

A influência externa e as discussões internas levaram à construção de uma Doutrina do Direito do Menor, fundada no binômio carência/delinquência. Era a fase da criminalização da infância pobre. Havia uma consciência geral de que o Estado teria o dever de proteger os menores, mesmo que suprimindo suas garantias. Delineava-se a Doutrina da Situação Irregular. (AMIN et al., 2009, p.6)

Em 1923, o decreto nº 16.272, de 20 de dezembro, aprova o regulamento da assistência, proteção, defesa, processo e julgamento dos menores abandonados e delinquentes e estabelece, em seu artigo 37º, a criação do primeiro Juízo de Menores no Brasil, comandado pelo Juiz Mello Mattos, que ficou conhecido como o primeiro juiz de menores da América Latina, tinha sob sua jurisdição os menores infratores, os órfãos, os abandonados e os desvalidos, segundo as expressões da legislação na época (TAVARES, 2001).

O público atendido pelo Tribunal era sempre o mesmo, pois o abandono familiar tecia a situação de desamparo das crianças e dos adolescentes e a infração era uma das consequências. Em algumas situações, solicitava-se o aprisionamento daqueles que até pouco tempo atrás eram escravizados, pois, sem nenhum direito, os filhos dos ex-escravos passavam a ser alvo do controle social, através do argumento do perigo da criminalidade. Naquela época, começou-se a utilizar o termo delinquente e menor delinquente para referir-se àqueles que manifestam comportamentos caracterizados por repetidas ofensas e delitos, considerados em seu aspecto social, mas também criminoso (ICA, 2010).

Como decorrência do avanço civilizatório modernizador capitalista e do agravamento do problema dos menores abandonados e delinquentes no Brasil, em 1927, foi promulgada a primeira legislação formal específica para menores de idade no país, o Código de Menores (MICALI, 2009).

À época, não havia distinção entre crianças e adolescentes e todo indivíduo com idade inferior a 18 anos era considerado como “menor” e sujeito ao Código de Menores. A lei estabelecia como responsabilidade do Estado a situação do “menor” abandonado ou delinquente. Para resolver a situação, aplicavam-se os corretivos necessários, que envolviam assistência, proteção e vigilância à criança ou adolescente que estivesse abandonado, exposto, fosse carente ou apresentasse desvios de condutas, os quais eram intitulados como menor em situação irregular. Estava constituída a categoria “menor”, conceito estigmatizante e pejorativo, inclusive ainda muito usado, que acompanhou a criança e o adolescente até 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (MICALI, 2009).

Ao pensarmos as crianças e adolescentes da época, observa-se que o Código de Menores de 1927 foi elaborado para o controle estatal da infância abandonada e delinquente, todavia, o bem-estar das crianças era reduzido aos serviços sociais prestados por entidades públicas ou privadas. O poder Judiciário, diferente da descentralização determinada pelo ECA em 1990, era a única instância que controlava as omissões, abusos e violências, não raras, o que cabia ao Juiz de Menores atuar nos segmentos da sociedade, caso houvesse a existência de alguma irregularidade que pudesse causar “prejuízo” ao menor (FILHO, 2013).

O único direito estabelecido no Código de Menores era a assistência religiosa (COSTA, 1994). Não havia, a exemplo, medidas específicas aplicáveis a pais ou responsáveis, como hoje vemos no Estatuto da Criança e do Adolescente, que, em

casos de violência, elenca em seu artigo 129º, a possibilidade de encaminhamentos a programas oficiais ou comunitários de apoio e promoção, tratamento a alcoólatras e toxicômanos, tratamento psicológico ou psiquiátrico, cursos ou programas de orientação, advertência, perda de guarda, destituição de tutela, suspensão ou destituição do poder familiar.

Como forma de proteção à infância e a adolescência, o artigo 130º do ECA, ainda prevê que verificada a hipótese de maus tratos, opressão ou abuso sexual, impostos pelos pais ou responsáveis, a autoridade judiciária poderá determinar, como medida cautelar, a saída do agressor da moradia comum (BRASIL, 1990), o que oferta Prioridade Absoluta e diminuiu os efeitos negativos de violências cometidas contra crianças e adolescentes.

É oportuno recordar que, até o surgimento do Código de Menores, crianças e adolescentes “delinquentes” recebiam o mesmo tratamento dispensado a criminosos, vadios e mendigos, os quais, quando capturados, eram encaminhados indiscriminadamente para a cadeia, onde permaneciam juntos, num mesmo espaço. Esta condição hoje, por força da lei, não deve mais ocorrer, considerado os avanços da legislação, pois o ECA, em seu artigo 122º, prevê que a internação deve ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes (BRASIL, 1990).

O Código apresentava-se como lei para todos os menores, independentemente de condições sociais, étnicas e ideológicas dos menores e/ou de seus familiares. Até então, a legislação vigente era severa com as crianças, pois o Código Penal de 1890, criado após a queda do Império, no que se refere a responsabilidade criminal, elencava, em seu artigo 27º, que não eram ser considerados e entendidos como criminosos apenas os menores de nove anos completos e os maiores de 9 anos e menores de 14 anos que obrarem sem discernimento. Já os que tiverem obrado com discernimento, seriam recolhidos em estabelecimentos disciplinar industrial por período de tempo determinado por juiz, não excedendo a idade de 17 anos (BRASIL, 1890).

O Código de Menores de 1927, estabeleceu três categorias de idade para a responsabilização penal. Até os 14 anos, o menor era inimputável, entre 14 e 16 não era considerado irresponsável, mas se instaurava um processo para apurar o fato, aplicada uma medida assistencial, que, por vezes, acarretava cerceamento de liberdade. Já entre os 16 e 17 anos incompletos, o menor era considerado responsável, com penas previstas no Código Penal, com redução de um terço de

pena em comparação à duração da privação de liberdade ao adulto. Somente a partir dos 18 anos, respondia e podia ser condenado à prisão (BRASIL, 1927).

Na legislação vigente no Brasil, de acordo com o ECA, 18 anos ainda é a idade referência de imputabilidade penal, apesar de diversas propostas, desde 2013, de emendas constitucionais que tramitam no Senado e na Câmara dos Deputados, para redução da maioridade civil de 18 para 16 anos. A redução da idade penal é um assunto amplamente discutido no contexto da sociedade, política e ciência, pelas divergências de opiniões e fundamentações, no que se refere a dados que comprovem se, de fato, o rebaixamento da idade penal, reduz os índices de criminalidade juvenil.

Na área infracional, o Código de Menores previa que crianças e adolescentes até os 14 anos fossem objeto de medidas punitivas com finalidade educacional. Já os jovens, entre 14 e 18 anos, eram passíveis de punição, mas com responsabilidade atenuada. À época, o tratamento ao adolescente autor de ato infracional era rigoroso e possível o encaminhamento para internamento em escola de reforma por um período de três a sete anos. A proposta de reeducação era dirigida aos menores delinquentes, envolvidos como autores ou cúmplices de crimes ou contravenções, assim como aos abandonados, aos pervertidos e aos menores em situação de risco (COLOMBO, 2006).

No âmbito das políticas governamentais, em 1941, para o atendimento da criança e do adolescente em situação irregular e potencial “marginal”, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM). O objetivo do serviço prestado era prevenir o perigo de algum desvio e educar por meio da disciplina e treinamento militar. Utilizava-se, para isso, de instituições chamadas educandários, patronatos, centros de reeducação ou recuperação, mas que, na verdade, eram internatos que repetiam os mesmos problemas das instituições anteriores, como superlotação, violência e falta de recursos (MARINHO, 2019).

À época, o Estado entendia que “[...] educar a criança era cuidar da nação; moralizá-la, civilizá-la, cuidar da criança e vigiar a sua formação moral era salvar a nação (RIZZINI, 2011, p. 27). As concepções que interligavam a moral, com o problema da delinquência, progressivamente sofreram mudanças, dada a inclusão de concepções ditas científicas, da influência do *locus* social e do entendimento da influência da hereditariedade daqueles que desviavam a ordem vigente. Através dessas mudanças, apontava-se uma diversidade de outros fatores como produtores

de candidatos ao crime, como raça, clima, tendências hereditárias, condições de vida familiar e social, ociosidade, vícios e até fatores inspiradas na obra de Lombroso, que relacionava características físicas e fisionomias ao crime (RIZZINI, 2008, p. 126).

Em 1948, por intermédio da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), o Brasil tornou-se signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, traduzida em mais de 500 idiomas, cujo conjunto de princípios e valores morais, elaborados sob o impacto da 2ª Guerra Mundial, é pautado nos direitos fundamentais, na dignidade e igualdade humana. Conforme os estudos de Bobbio, (2004), o documento impactou o tratamento de crianças e adolescentes no Brasil e no mundo, ao expressar e formalizar, em seu artigo primeiro, que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, ou seja:

A Declaração Universal contém em germe a síntese de um desenvolvimento dialético, que começa pela universalização abstrata dos direitos naturais, transfigura-se na particularidade concreta dos direitos positivos, termina na universalidade não mais abstrata, mas também ela concreta, dos direitos positivos universais (BOBBIO, 2004, p. 50).

Na década seguinte, com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1959 fundamentou-se a Declaração Universal dos Direitos da Criança, a qual se tratava de um conjunto de princípios embasados na Doutrina da Proteção Integral das Nações Unidas para a Infância.

No referido documento, ratificava-se o reconhecimento da dignidade e dos direitos iguais e inalienáveis para todos os membros da família humana, inclusive crianças e adolescentes, pois a Declaração tinha, como princípio norteador, "*the best interest of the child*" (o melhor interesse da criança). No Brasil, ainda que sob a égide da doutrina da situação irregular, a proteção dos interesses do "menor" já se encontrava presente no artigo quinto do Código de Menores através da redação: "na aplicação desta lei, a proteção aos interesses do menor sobrelevará qualquer outro bem ou interesse juridicamente tutelado" (BRASIL, 1927, sp).

Nesta nova perspectiva política, de entendimento do melhor interesse da criança e do adolescente, em 1964, criou-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, FUNABEM, em substituição ao SAM, pois para este eram tecidas muitas críticas, em razão de suas instalações físicas inadequadas, superlotação e sua forma de atuação, punitiva, para a recuperação do menor infrator, assim chamado

naquela época. Seu caráter repressivo, embrutecedor e desumanizantes, nas palavras de Costa (1994), é desvelado à opinião pública que passa a conhecê-lo como “universidade do crime” e sucursal do inferno”. Entre as denúncias, havia maus tratos, violência física, psicológica e sexual (VOLPI, 2001). O autor ainda explicita:

A existência de crianças e adolescentes pobres era visto como uma disfunção social e, para corrigi-la, o SAM aplicava a fórmula do sequestro social: retirava compulsoriamente das ruas crianças e adolescentes pobres, abandonados, órfãos, infratores e os confinava em internatos isolados do convívio social, onde passavam a receber tratamento extremamente violento e repressivo (VOLPI, 2001, p.27).

Rizzini (2011), em suas pesquisas, aponta a existência de algumas instituições modelos, todavia, a maioria das unidades eram legítimos depósitos de crianças e adolescentes, locais nos quais elas eram vítimas de todo tipo de exploração, além de maus tratos e a não existência de uma educação adequada, até mesmo porque não existiam leis que fundamentassem os regimentos ou órgãos que fiscalizassem as instituições, os atendimentos e as irregularidades cometidas.

À FUNABEM competia a função de formular e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor em todo o território nacional (COSTA, 2014). A partir daí, criaram-se as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor, as conhecidas FEBEMs, com responsabilidade de observarem a política estabelecida e de executarem, nos Estados, as ações pertinentes a essa política (AMIN, 2009).

A FEBEM tinha, como finalidade, implantar programas de atendimento a menores em situação irregular, com prevenção à marginalização e ofertar oportunidades para promoção social (MICALI, 2009).

Tanto a FUNABEM quanto a FEBEM eram as instituições encarregadas das execuções do sistema de justiça dos menores que não seguiam as leis ou um padrão social de comportamento, o que caracterizava desvio de conduta e marginalidade.

Para a época, de acordo com Assis et al. (2010), os desvios de conduta e a marginalidade eram entendidos como desvio de caráter, para os quais se recomendava a institucionalização para o isolamento social e o tratamento intensivo, o qual era realizada em educandários, patronatos, centros de reeducação ou recuperação. O autor aponta que o propósito da institucionalização era possibilitar serem “disciplinados” e “renovados” para que voltassem ao convívio social

adaptados e integrados à ordem social. Muito embora a proposta, as instituições apresentavam os mesmos problemas das políticas anteriores como superlotação, violência e falta de recursos.

Posteriormente, tornou-se evidente que uma vida formalmente administrada, através do processo de institucionalização, além de apresentar efeitos trágicos tais como o rompimento dos laços familiares, sociais e comunitários, trazia consequências na (trans)formação de subjetividades, pela constatação de violências de todas as ordens que ocorria, culminado com a proposta, o movimento contrário, isto é, a desinstitucionalização (GOFFMAN, 1987).

A questão da não institucionalização, é princípio da lei hoje vigente. A medida socioeducativa de internação, a exemplo, se aplica como último recurso, em caráter de brevidade e excepcionalidade, isto é, só é determinada em último caso, o que sugere o reconhecimento dos efeitos negativos da institucionalização, as quais foram fundamentados por Goffman (1987).

Pelo que se percebe, através da história, durante o processo de internação de adolescentes na FEBEM, não se levava em consideração as questões sociais geradoras ou favorecedoras dos entendidos desvios de conduta. Fatores sociais, econômicos, culturais e históricos eram irrelevantes, o que é contraditório aos fundamentos que autoridades na análise e desenvolvimento da infância à época, afirmavam necessários para o estudo de fatores de vulnerabilidade ao envolvimento de ato infracional.

Arminda Aberastury e Maurício Knobel, ambos psicólogos, apontam que a análise e concepção da adolescência deve partir do seu meio social, visto que toda adolescência tem, além de características individuais, características do meio cultural, social e histórico em que vivem (ABERASTURY; KNOBEL, 1992).

A partir da concepção que o meio é importante na análise do comportamento e em razão da crescente pressão para que a legislação fosse atualizada, pois se mostrava altamente ineficiente no cumprimento dos objetivos que se propunha, que envolvia ação, profissão e estudo ao adolescente em conflito com a lei, em 1979 houve a promulgação do Código de Menores – Lei nº 6.697, de 10 de outubro (BRASIL, 1979).

Instauraram-se poucas mudanças no novo código e a mesma perspectiva de situação irregular permanecera vigente, pois foi mantida a abordagem correccional e punitiva nas questões ligadas à área da infância e adolescência.

Com a instituição do Código de Menores, em 1979, consagrou-se a Doutrina da Situação Irregular. Eram considerados em situação irregular, aqueles menores de 18 anos que estivessem expostos (art.14, CMM); abandonados (art.26, CMM); ou fossem delinquentes (art.69, CMM).

O referido Código, dava aos menores de 18 anos, envolvidos em atos infracionais, absoluta inimputabilidade, classificando-os como adolescentes infratores ou menores em situação irregular. A eles não mais se podiam aplicar quaisquer penas e a medida mais severa seria a internação, que objetivava fornecer assistência e reeducação, assim como apartar a criança e o adolescente do meio, a proteger a sociedade dos males que poderiam causar (MICALI, 2009).

O Código dispunha, no título V, sobre as medidas de assistência e proteção, aplicáveis ao menor, que visava fundamentalmente à sua integração sociofamiliar. As medidas aplicáveis ao menor pela autoridade judiciária englobavam advertência; entrega aos pais ou responsável, ou a pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade; colocação em lar substituto; liberdade assistida; encaminhamento à casa de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado (BRASIL, 1979).

Ambos os Códigos de Menores, previam internações, em entidades privadas, aos adolescentes em “situação irregular”, isto é, aqueles que estivessem em situação de pobreza ou tivessem praticado algum ato que violasse a lei, eram institucionalizados com o objetivo de combater a marginalidade, foco da política do bem-estar do menor (BRASIL, 1927;1979).

É preciso considerar que o Código de 1979 representou alguns avanços na legislação para crianças e adolescentes, muito embora ainda, perpassasse uma concepção culpabilizadora das famílias empobrecidas, que eram entendidas como incapazes de cuidar de seus filhos. A situação econômica e social era compreendida como uma situação irregular, isto é, a população menos favorecida e as minorias eram sujeitas a serem culpabilizadas ou a terem os filhos internados pelo Estado julgar que elas não tinham condições de educar seus filhos.

Em 1987, foi criada, por entidades da sociedade civil, a emenda popular “Criança – Prioridade Nacional”, que seria apresentada aos constituintes pelo Fórum dos direitos das crianças e dos adolescentes, formado no primeiro semestre de 1988, para fazer parte da Constituição. Essa emenda representava um consenso entre os defensores da causa infantojuvenil, consagrando os pontos básicos da Carta

da Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança, que seriam sintetizados nos artigos 203º, 204º, 227º e 228º da Constituição Federativa do Brasil (CF), promulgada em cinco de outubro de 1988 (BANDERA, 2013).

A partir de então, o Brasil começou a apresentar legislações que tinham como orientação a Proteção Integral da criança e do adolescente, com um giro paradigmático expressivo somente em 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal, que, dentre inúmeros avanços legislativos, investiu no princípio da prioridade absoluta para acesso de crianças e adolescentes a direitos sociais.

A Constituição dedica seu título primeiro, exclusivamente, aos princípios fundamentais, dentre os quais resta elencado o princípio da dignidade da pessoa (BRASIL, 1988). O texto do artigo 227º da Constituição, resume em seu corpo o elenco de direitos que configuram a Doutrina da Proteção Integral à criança e ao adolescente, alinhado ao ordenamento jurídico brasileiro com as perspectivas dos Direitos Humanos internacionais quando explicita em seu texto:

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

A expressão absoluta prioridade corresponde ao artigo terceiro da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, que considera primordialmente o melhor interesse da criança, o qual, em qualquer circunstância, deverá prevalecer, em virtude de serem sujeitos de direito em condição peculiar de desenvolvimento. Pela Constituição, crianças e adolescentes deixam de ser entendidos como portadores de necessidades, de carências e vulnerabilidades, para serem reconhecidos como sujeito de direitos exigíveis com base em lei, seguido os princípios gerais dos direitos humanos, requisito essencial para a garantia da dignidade das crianças e adolescentes.

Os objetivos estratégicos dos enunciados do artigo 227º, obedecem aos princípios gerais dos direitos humanos quando tratam da universalidade, da indivisibilidade, direitos interdependentes e correlacionados (políticos, civis, econômicos, sociais e culturais), da participação do cidadão em todas as esferas e responsabilidade do Estado por todos os cidadãos, sem exceção.

Elencados na Constituição, estão os deveres da família, da sociedade e do Estado para com a criança e o adolescente, no entanto, foi necessário criar uma legislação especial destinada à criança e ao adolescente, a desdobrar um olhar detalhado sobre a proteção integral em razão de sua condição específica de pessoas em desenvolvimento. Assim, tornou-se necessária a existência de uma proteção especializada, diferenciada, integral, para evitar que os preceitos constitucionais fossem reduzidos a meras intenções (VERONESE, 2008).

Atrelado no texto da Constituição, em 1989, o Brasil participou das discussões, em escala mundial, da Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente, promulgada pela ONU, o que alinhou a formulação de uma lei brasileira específica, a Lei 8069/1990, chamada de Estatuto da Criança e do Adolescente, a qual já estava inicialmente esboçada no Brasil em razão da Constituição e de vários movimentos sociais como o Movimento Nacional dos meninos e meninas de rua<sup>6</sup>.

Em 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente surgiu como tentativa de romper com o sistema punitivo e repressivo e tirar o foco do “menor”, apontado pelo Código de Menores, colocando sob uma nova identidade social, agora, criança e adolescente como sujeitos de direitos. Isso posto, a lei traz em si uma profunda distinção dos demais e antigos Códigos de Menores, que pretendiam apenas ser um lenitivo dos males sociais, na medida em que concede direitos às crianças e adolescentes, independentemente de sua condição social, familiar e econômica

Assim, a ordem constitucional estabelecida conferiu a igualdade formal no tratamento jurídico de crianças e adolescentes, posto que a doutrina da situação irregular era discriminatória e não atingia a totalidade de crianças e adolescentes, já que se destinava restritamente àqueles que representavam um obstáculo à ordem, os abandonados, os expostos, delinquentes, infratores, pobres e eram os que recebiam do Estado ações repressivas, higienistas, assistencialistas.

Para a infância e adolescência, a criação do ECA chega como fonte de um novo modelo social, traz princípios inovadores, amplia e divide as responsabilidades na Proteção Integral, deslocando também para seu centro o Princípio da Dignidade Humana como valor fundamental dos direitos humanos.

---

<sup>6</sup> Movimento nascido em 1985, como organização não governamental, constituído por pessoas e instituições engajadas em Programas alternativos de atendimento a meninos e meninas de rua, que realiza mobilizações, campanhas com a participação das próprias crianças e adolescentes, que encontram espaço dentro do Movimento (GOHN, 2013, p.28).

Segundo Costa (2006), o Estatuto foi elaborado com bases conceituais antagônicas à doutrina de situação irregular. As crianças e adolescentes passam a ser encarados como detentores de direitos: à sobrevivência (saúde, vida e alimentação), ao desenvolvimento pessoal e social (educação cultura, lazer e profissionalização) e à integridade física, psicológica e moral (respeito, dignidade, liberdade convivência familiar e comunitária).

Entende-se que com o advento do Estatuto, inicia-se no Brasil uma nova configuração do sistema de proteção à criança e ao adolescente, que incide numa nova visão social da infância. A intenção política é romper com o paradigma<sup>7</sup> de criança objeto de intervenção jurídico estatal e reconhecer as especificidades da criança e do adolescente como ser em desenvolvimento. Assim, institui-se uma nova concepção jurídico-político social, a Doutrina de Proteção Integral, instrumento em que crianças e adolescentes ganham direito à proteção contra qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório, constrangedor, trabalho infantil, negligências, abandono, discriminação violência, crueldade e opressão, direitos constados em lei, embora muitas vezes não garantidos.

A chamada Doutrina de Proteção Integral, concepção sustentadora do Estatuto, confirma o valor intrínseco da criança e do adolescente como ser humano, a necessidade do respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento e seu valor prospectivo da infância e da juventude como portadoras da continuidade da espécie e do seu povo. O reconhecimento da sua vulnerabilidade torna as crianças e adolescentes merecedores de respeito, dignidade humana e proteção integral (CIRÍACO, 2014). Diferente dos antigos Códigos, o modelo de proteção Integral não se restringe apenas à atenção após os direitos serem violados, pois há todo um aparato jurídico e de políticas públicas de cunho preventivo e protetivo.

Dessa forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente também inaugura uma nova forma de atendimento, a qual se procede através da articulação de um Sistema de Garantia de Direitos, que engloba ações de prevenção, promoção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes, caracterizada pela articulação entre a sociedade e o poder público, com intervenções pautadas no princípio de cooperação e proteção integral aos direitos infante juvenis, alçados à condição de prioridade absoluta:

---

<sup>7</sup> Refere-se a um padrão a ser seguido no campo científico, social ou em uma mesma comunidade científica. Os paradigmas expressam as crenças, os valores e as técnicas partilhadas por seus membros e são influenciados por fatores culturais, políticos, econômicos e sociais (KUHN, 1970)

O Estatuto da Criança e do Adolescente inovou ao abranger toda criança e adolescente em qualquer situação jurídica, rompendo definitivamente com a doutrina da situação irregular, assegurando que cada brasileiro que nasce possa ter assegurado seu pleno desenvolvimento, mesmo que cometa um ato ilícito (TAVARES, 2011, p. 12).

O ECA estabelece diretrizes para uma política de atendimento aos direitos das crianças e adolescentes que devem ser articuladas com ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A partir dessas diretrizes, Saraiva (2003) aponta três sistemas de ação para as políticas de atendimento das crianças e adolescentes:

a) Sistema Primário, envolve as políticas sociais básicas, universais, estendidas a todas as crianças e adolescentes, como saúde, educação, esporte, lazer, cultura;

b) Sistema secundário, trata das medidas de proteção, políticas e programas de assistência social para aquelas crianças e adolescentes que necessitem dela, como, por exemplo, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, risco pessoal ou social, de natureza preventiva, ou seja, crianças e adolescentes enquanto vítimas, violados em seus direitos fundamentais;

c) Sistema terciário, refere-se a políticas de proteção especial: medidas socioeducativas, aplicáveis a adolescentes em conflito com a Lei, autores de atos infracionais, ou seja, quando passam à condição de vitimizadores (SARAIVA, 2003).

Na contingência das políticas de proteção especial, o Estatuto, em seu Título III, prevê 15 artigos que se destinam a adolescentes autores de ato infracional. O texto determina um tratamento diferenciado ao adolescente que pratique ato infracional, o qual se concretiza a partir da opção adotada pela Constituição Federal, em seu artigo 228º, que define que são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos a uma legislação especial. Por estarem em etapa peculiar ou especial de desenvolvimento, é exigido do Estado, sociedade e família, a responsabilidade de assegurar-lhes prioridade absoluta, ofertado os mesmos direitos daqueles que não cometeram atos infracionais (BRASIL, 1990).

A partir de tal definição, considerada a necessidade de uma legislação especial, estabeleceram-se para ato infracional praticado por crianças, considerado para o efeito da lei pessoas até 12 anos incompletos, o ECA estabelece medidas de

proteção, dispostas no título II. As medidas protetivas preveem a possibilidade do encaminhamento da criança aos pais ou responsáveis, mediante termo de responsabilidade; orientação, apoio e acompanhamento temporários; matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino fundamental; inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da criança, adolescente e família; tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico; inclusão em programa de auxílio e tratamento de alcoólatras ou toxicômanos; acolhimento institucional; inclusão em programa de acolhimento familiar e colocação em família substituta (BRASIL, 1990).

Para atos infracionais praticados por adolescentes, O ECA estabelece medidas socioeducativas, o que contempla sanções específicas e reconhece, em seus destinatários, a capacidade de responder pelos atos praticados de acordo com sua etapa de desenvolvimento. Considerados para o efeito da lei pessoas entre 12 e 18 anos de idade, excepcionalmente até 21 anos, as medidas socioeducativas têm como objetivos a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando sua reparação; a integração social do adolescente e a garantia dos seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento e a desaprovação de conduta infracional (BRASIL, 1990).

Muito embora a nova legislação tenha tido a intenção de um novo modelo social e o ECA tenha sido um divisor de águas entre a situação irregular e a proteção integral, as medidas passíveis a serem aplicadas aos adolescentes autores de ato infracional se repetem do Código de Menores de 1979, como visível no quadro abaixo. Inevitavelmente, cada uma delas, ainda carreguem consigo, por si só, uma bagagem histórica punitiva e repressiva, que repercute na execução das medidas em dias atuais, pois mesmo após quase 33 anos de sua implantação, encontramos pesquisas e dados que fundamentam disparidade entre a teoria e a prática.

Figura 1 – Comparativo das semelhanças entre o Código de Menores de 1979 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

<b>Código de Menores de 1979</b>	<b>Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990</b>
Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979	Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990
Título V – Das Medidas de Assistência e Proteção Aplicáveis ao Menor	Capítulo IV – Das Medidas Sócio-Educativas
<p>Art. 14. São medidas aplicáveis ao menor pela autoridade judiciária</p> <p>I – advertência;</p> <p>II – entrega aos pais ou responsável, ou a pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade;</p> <p>III – colocação em lar substituto;</p> <p>IV – imposição do regime de liberdade assistida;</p> <p>V – colocação em casa de semiliberdade;</p> <p>VI – internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado</p>	<p>Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medida:</p> <p>I – advertência;</p> <p>II – obrigação de reparar o dano;</p> <p>III – prestação de serviços à comunidade;</p> <p>IV – liberdade assistida;</p> <p>V – inserção em regime de semi-liberdade;</p> <p>VI – internação em estabelecimento educacional</p>

Fonte: Elaboração da autora

Considerados os marcos legais de direitos à criança e ao adolescente no Brasil, a Constituição Federal e Estatuto da Criança e do Adolescente, toda medida aplicada a crianças e adolescentes deve ter, como base, os direitos humanos fundamentais em razão da condição de desenvolvimento. Assim:

Toda e qualquer medida legal que se estabeleça aos jovens, consoante mesmo restou determinado normativamente tanto pela Constituição da República de 1988, quanto pela Lei Federal 8.069, de 13.07.1990 e, também, sobretudo, material e fundamentalmente, pela Doutrina da Proteção Integral, deve favorecer a maturidade pessoal (educação), a afetividade (valores humanos) e a própria humanidade (Direitos Humanos: respeito e solidariedade) dessas pessoas que se encontram na condição peculiar de pessoa em desenvolvimento de suas personalidades (RAMIDORFFI, 2010, p. 101).

A lei define ato infracional como toda conduta descrita como crime ou contravenção penal, colocados como inimputáveis os menores de 18 anos. Diferente dos Códigos de Menores, nenhum adolescente pode ser privado de sua

liberdade, de forma arbitrária ou autoritária, senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente, além de prescrição da instauração de um processo legal (BRASIL, 1990).

A apuração do ato ocorre mediante processo judicial, no qual cabe ao Estado, por meio do Ministério Público, demonstrar a autoria e ao defensor intervir na resolução da lide, bem como ao Juiz, finalmente, o dever de aplicar, quando viável, uma medida socioeducativa, a qual deve levar em conta a capacidade do adolescente cumpri-la, as circunstâncias do ato e a gravidade da infração, com a ressalva que adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado em local adequado às suas condições (BRASIL, 1990).

Percebemos que o antigo modelo oferecia um mesmo tratamento institucional, corretivo e punitivo para os abandonados, delinquentes e órfãos. Já o ECA deu lugar a um modelo de garantias que diferencia as medidas de proteção, garantidoras e reparadoras de direitos violados, das medidas socioeducativas para responsabilização, destinadas agora especificamente aos autores de atos infracionais.

Para Frasseto et al. (2012), a ideia de responsabilização é algo distinto de uma assistência protetiva e não se limita aos contornos retributivos da pena criminal. Já o pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa, propunha a ideia de responsabilização como a integração de aspectos penais e educativos. Em outro viés, a ideia de responsabilização pode ser apresentada como possibilidade de resposta não meramente punitiva a uma transgressão. Esse aspecto ganhou espaço a partir do ideário da Justiça Restaurativa, pois a resposta restaurativa seria responsabilizadora, sem ser punitiva.

Assim, a partir de um olhar sobre o papel civilizatório da garantia dos direitos sociais, ou de necessidades concretas dos adolescentes, que, em regra, são alvo da intervenção sancionatória protagonizada pelas medidas socioeducativas, deve-se compreender a dimensão de resgate de direitos sociais das medidas socioeducativas e o papel social que as instituições que as executam representam para o adolescente e para a sociedade.

Enfatizada essa discussão, Rizzini et al. (2005) e Machado (2016), apontam que foi o jurista Antônio Carlos Gomes da Costa, pioneiro em procurar uma resposta conciliatória à problemática epistemológica da necessidade de ação do Estado em

face do cometimento do ato infracional por crianças e adolescentes, o que contribuiu para a construção das políticas socioeducativas, tanto que:

O caminho encontrado foi aliar responsabilização e proteção social, apresentando uma concepção de socioeducação subordinada a “desenvolver o potencial de ser e conviver, prepará-lo [o adolescente] para relacionar-se consigo mesmo e com os outros sem quebrar as normas de convívio social tipificadas na Lei Penal como crime e contravenção” (COSTA, 2006, p.449)

Somam-se seis as medidas socioeducativas previstas no Estatuto, as quais podem ser aplicadas de forma individual ou cumulativamente com medidas protetivas. São elas: a) advertência; b) obrigação de reparar o dano; c) prestação de serviço à comunidade; d) liberdade assistida; e) inserção em regime de semiliberdade; f) internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990). Nesta última, há um contraditório quando se aponta estabelecimento educacional, pois, como se trata de medida privativa de liberdade, a realidade se enquadra muito mais a estabelecimento prisional.

A advertência consistirá na admoestação verbal, que será reduzida a termo assinado pelo adolescente e responsável, BRASIL (1990). Ela é a primeira das medidas aplicáveis e geralmente se faz para atos de menor gravidade, se o adolescente não possui antecedentes.

A medida de reparação de danos pode ser determinada ao adolescente autor de ato infracional e, conseqüentemente, ao seu responsável legal. O Estatuto preconiza que “em se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima” (BRASIL, 1990, sp). A medida pode ser substituída por outra adequada, fundamentada a impossibilidade de sua aplicação.

A medida de prestação de serviços à comunidade consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por um período que não exceda seis meses. O objetivo é proporcionar ao adolescente a possibilidade de adquirir valores sociais positivos, por meio da vivência de relações de solidariedade em entidades assistenciais, hospitais, escolas, comunidades, programas governamentais ou não. O diferencial da medida é que as tarefas devem ser atribuídas conforme as aptidões do adolescente, isto é, é revertida em ações que possam dar sentido e significado que contribuam para reforçar e estimular a autoestima, o protagonismo, as

habilidades e os interesses dos adolescentes (ICA, 2010).

A medida de liberdade assistida será aplicada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente autor de ato infracional. Para o cumprimento desta medida socioeducativa, a autoridade competente designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual, com apoio e supervisão da autoridade competente, possui, entre outros, os encargos de: promover socialmente o adolescente e sua família; colocá-lo, se preciso, em programas de auxílio e assistência social; supervisionar a frequência e aproveitamento escolar do adolescente, assim como promover sua matrícula; diligenciar no sentido de profissionalização e inserção do adolescente no mercado de trabalho e, por fim, apresentar relatórios do caso. (BRASIL, 1990).

A semiliberdade é considerada a medida socioeducativa mais rigorosa depois da internação, pois trata-se de uma medida restritiva de liberdade. A semiliberdade pode ser determinada desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, privilegiadas atividades externas independentemente de autorização judicial (BRASIL, 1990). Tais características favorecem os contatos e os vínculos do adolescente com familiares e com a comunidade.

No decorrer do cumprimento da medida de semiliberdade são obrigatórias atividades de escolarização e a profissionalização e, sempre que possível, devem ser utilizados os recursos existentes na comunidade, preservando os vínculos do adolescente com seu território. A medida não comporta prazo determinado aplicado, no que couber, as disposições relativas à internação (BRASIL, 1990).

A medida de internação, considerada a medida mais severa como forma de responsabilização, trata de uma medida de privação de liberdade e está pautada nos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, de acordo com o ECA.

A condição de privação da liberdade aplicada de forma indiscriminada a menores abandonados e delinquentes até 1990, observada na época dos Códigos de Menores, passou a ser ilegal, hoje admitida somente nas hipóteses de flagrante de ato infracional, ordem judicial escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente e na hipótese de atos infracionais graves, cometidos com violência, grave ameaça à pessoa ou reiteração no cometimento de outras infrações graves. A medida só é aplicada legalmente quando o adolescente evidenciar um comprometimento fundamentado com o ilícito ou que outras medidas não tenham

tido êxito.

A execução das medidas socioeducativas, a que se referem o ECA, deve ter conteúdo predominantemente pedagógico, ou seja, o fato de um adolescente cumprir uma medida socioeducativa não faz com que ele deixe de ser credor de direitos relativos a ele, em razão de sua condição peculiar de desenvolvimento. A situação processual não se reduz à circunstância do ato infracional praticado, e o fato de imputar-lhe responsabilidade deve ser um meio de auxiliar na organização de seus referenciais de convivência social e propiciar, tanto quanto possível, a apropriação de sua realidade pessoal e social. Todavia, é consensual, entre os doutrinadores da área do direito da criança e do adolescente, que as medidas também possuam caráter jurídico sancionatório (COSTA, 2006).

Os termos socioeducação e medidas socioeducativas eclodiram no Brasil com o advento do Estatuto da Criança e do adolescente e hoje fazem parte dos diálogos, quando tratado o tema adolescente em conflito com a lei, motivo pelo qual o abordaremos a seguir.

## 1.2 SOCIOEDUCAÇÃO E A RELAÇÃO COM AS ESCOLAS DE CRIMINOLOGIA E SEUS PARADIGMAS

Na busca da origem do termo medidas socioeducativas, constatamos que o pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa (1949-2011), cunhou o termo socioeducação no Brasil, quando convidado para colaborar com a redação do ECA.

Com sua experiência como diretor da FEBEM, defendia a ideia de que as medidas socioeducativas poderiam educar o adolescente autor de ato infracional para a não reincidência. Assim, utilizou a fusão do termo “medidas”, constado nos antigos Códigos de Menores, com o termo utilizado pelo pedagogo soviético Anton Semionovich Makarenko<sup>8</sup> no Livro “Poemas Pedagógicos”, o qual relata sua experiência durante o tempo que foi diretor de uma instituição soviética responsável

---

<sup>8</sup> Foi diretor da Colônia Gorki, instituição rural que atendia crianças e jovens órfãos na marginalidade, onde colocou em prática um ensino que privilegiava a vida em comunidade, a participação da criança na organização da escola, o trabalho e a disciplina. Organizava a instituição em coletividade e levava em conta os sentimentos dos alunos na busca pela felicidade. O que importava eram os interesses da comunidade e a criança tinha direitos, impensáveis na época, como opinar e discutir suas necessidades no universo escolar. Acreditava que a rigidez e a disciplina formava a personalidade ao criar pessoas conscientes de seu papel político, cultas, sadias e que se tornassem trabalhadores preocupados com o bem-estar do grupo, ou seja, solidários (FUNABEM, 1989).

pela reintegração social de jovens marginalizados (BISINOTO, 2015).

Nesse cenário, as medidas socioeducativas, que possuem origem conceitual na educação social, de acordo com Serrano (2010), surgem com a responsabilidade e intenção de agregar caráter pedagógico às medidas socioeducativas, em detrimento ao caráter punitivo e correccional, que prevalecia na execução das medidas de assistência e proteção, de acordo com o Código de Menores de 1979.

Partindo da concepção de educação social, Bisinoto et al., entendem que:

A socioeducação é um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da articulação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos com o objetivo de mobilizar nos jovens novos posicionamentos sem, contudo, romper com as regras éticas e sociais vigentes (BISINOTO, 2016, p. 584).

Na mesma direção de compreensão, Cunha e Dazzani (2008), defendem que o conceito socioeducação "[...] compreende o conjunto de processos de cunho educativo, teoricamente fundamentados, metodologicamente sistematizados, ideologicamente alicerçados na convicção de que o indivíduo pode se transformar através da ação educativa, direcionados a adolescentes e jovens, que praticaram atos delinquentes" (p.78).

Para os autores, o conceito de socioeducação abarca dois aspectos: a insatisfação frente a ineficiência das práticas históricas destinadas aos menores, baseadas na punição e no castigo como forma de lidar com o ato infracional, e a confiança no poder transformador da educação junto àqueles considerados mais jovens. Ainda apontam a existência de um processo de constituição histórica do conceito de socioeducação, ligado às escolas de criminologia e paradigmas históricos da justiça juvenil.

Marcado inicialmente pelo aparecimento das ciências humanas e a produção de saberes sobre o sujeito, a criminologia<sup>9</sup> clássica, (séc. XVIII ao final do século XIX), pautada no paradigma de indiferenciação/discernimento, oriundas das ideias iluministas e fundada por Cesar Beccaria, defendia a igualdade substancial entre as pessoas. Como o crime era entendido como uma escolha pessoal e de livre arbítrio do indivíduo, a pena deveria ter caráter retributivo e proporcional ao ato cometido. O pensamento era que o caráter retributivo evitava a reincidência e servia de exemplo

---

<sup>9</sup> Criminologia é um conjunto de conhecimentos que estudam o fenômeno e as causas da criminalidade, a personalidade do delinquentes, sua conduta delituosa e a maneira de ressocializá-lo". (Sutherland, 1985).

para que os demais não seguissem o mesmo caminho. Assim, pelo medo e receio do castigo, acreditava-se que a intimidação e a exposição seriam a melhor resposta do Estado para coagir a violação da lei (RAMOS, 2017)

Beccaria, ao denunciar torturas, suplícios, julgamentos secretos e a desproporcionalidade das penas, colaborou com a reforma do sistema, momento em que as prisões começaram a ser projetadas. Assim, surge uma nova corrente de reflexões, a criminologia positivista, presente do final do século XIX ao final do século XX.

Fundada por Cesare Lombroso, médico psiquiatra, a criminologia positivista dava mais ênfase à cientificidade, que contrapôs o pensamento clássico ao levar em consideração que o crime tinha natureza biológica, principalmente hereditária. Lombroso marcou época ao defender que aspectos genéticos, fisiológicos ou estéticos, como as medidas das maçãs do rosto, tamanho da testa, linha do cabelo ou uma fenda palatina, poderiam indicar tendências criminosas (RAMOS, 2017).

A partir deste olhar e entendimento, a criminalidade ganha uma explicação patológica com o pensamento positivista, pois buscava-se analisar a pessoa do delincente e não o delito praticado por ele, e, apesar de apontar que fatores biológicos e antropológicos influenciavam as condutas ilícitas, também admitia a influência social sobre o delincente (BARATTA, 2002).

Percebe-se que o foco na época se desviava da transgressão para o transgressor e, com base na anormalidade e personalidade patológica do criminoso, o período produz o discurso da necessidade de internamento, o que era realizado em manicômios, pelo discurso da cura, e no cárcere, pelo discurso de ressocialização através da pena (RAMOS, 2015)

Assim, o castigo, como forma de punição e arrependimento, é substituído pela ideia de reabilitação, dado o paradigma tutelar/correcional vigente na época e decorrente da efervescência em torno dos conceitos como alma, psiquê, subjetividade e personalidade. Progressivamente teorias, técnicas e campos do saber se edificavam, sinalizando para um ser humano sondável e com possibilidade de ser reabilitado (FOUCAULT, 1987).

A questão da reabilitação se dirigia principalmente à infância, considerado a imaturidade e o processo de formação da criança. Segundo Gomes (2009), na época era sustentado que ao infante faltaria, em razão do estágio evolutivo, senso moral e sentimento de justiça. Com esse novo entendimento, de que a moral teria

mais possibilidade de ser engendrada na infância, emergiu um entusiasmo pedagógico, motivado pela ideia que a imaturidade da criança denunciava maior suscetibilidade à assimilação de conteúdos e moldabilidade de seu caráter, sob a rubrica das ciências biológicas, pediatria e psicologia, que produzem novos saberes sobre as peculiaridades da infância (ARIÉS, 1981; GOMES, 2009).

Consagrada a ressocialização como principal objetivo da pena e considerada as novidades das novas ciências, que embasam métodos tratamentos de enfoque assistencial e educativo, permitiu-se também definir que para crianças e adolescentes, autores de ato infracional, o objeto institucional seria a reintegração, reeducação, ou ressocialização do menor (FUNABEM, 1974).

Na possibilidade de ressocialização foi que posteriormente, se propagou ideias de que, por meio da justiça, educação social e das práticas críticas emancipatórias, era possível um processo educativo transformador. Tal pensamento foi norteador das construções políticas voltadas a socioeducação, propostas pelo ECA.

Segundo Dotti (1998), a ressocialização pode ser entendida como um meio de modificar o comportamento do preso, para que este seja harmônico e compatível com o comportamento socialmente aceito e não seja nocivo à sociedade. Já Cervini (2002), ao tratar de ressocialização, defende que este é um processo que deve considerar simultaneamente o indivíduo e a sociedade em que ele está inserido, pois o tratamento ressocializador, focado apenas no indivíduo transgressor, reforça a criminalidade e o entendimento da transgressão como forma de desvio individual, investindo em estratégias somente a correção e a adequação do comportamento.

Nesse mesmo viés, de que a sociedade também deve ser pensada e levada em consideração durante o processo de ressocialização, Mello (2014), aponta que pretender ressocializar o indivíduo sem avaliar criticamente o meio no qual pretende-se incorporá-lo, significa aceitar a ordem social vigente sem questionar sua estrutura e as formas de relação que nela se estabelecem, pois as estruturas sociais possuem papel central, tanto nos processos de criminalização de determinados grupos sociais quando na possibilidade de reinserção social dos indivíduos.

É nesse sentido que se entende que o processo de ressocialização não deve focar apenas na pessoa e sim na relação que estabelece com a sociedade, pois o indivíduo não se desenvolve fragmentado do contexto político, cultural, histórico e

social em que está inserido ou regressará após o processo ressocializador.

Muito embora todo um sistema pensado para a ressocialização, determinado pela escola positivista, as ações continuavam punitivas e não tinham eficácia em relação ao problema da infração, pois reproduziam as desigualdades sociais por meio de contínuas violações de direitos. Surge então, em rejeição as explicações sobre crime e desvio, a escola de criminologia sociológica crítica, que se volta para o estudo das relações de poder presentes nos comportamentos definidos como delinquentiais e das pessoas rotuladas como criminosas.

À luz da criminologia crítica, também conhecida como criminologia radical, marxista ou nova criminologia, a educação social, a partir de 1970, passa por uma revisão de seus fundamentos teóricos e metodológicos, manifestando um posicionamento de contestação ante a sociedade e sua estrutura desigual, opressora e produtora de sofrimento e exclusão (SILVA, 2008).

Surge o questionamento que as práticas educativas concebiam o indivíduo como carente e passivo, os quais, para a escola, deveriam ser cidadãos ativos e protagonistas de um processo reflexivo, crítico e emancipatório (CARIDE, 2004).

A teoria rotulação social, *Labeling Approach*, foi uma das principais vertentes da escola crítica. As noções de crime e criminosos são entendidos como construções sociais e busca-se analisar os meios sociais e toda teia de eventos que causavam a atitude criminosa. A escola crítica questiona também a precariedade da situação jurídica da população infanto juvenil como um todo, pois eram dados olhos apenas aos vulneráveis (COSTA, 2006).

A partir da criminologia crítica, forma-se uma nova perspectiva do crime e do criminoso. Esta nova corrente criminológica, pautada no processo crítico e emancipatório, influenciou o direito penal em vários lugares do mundo, inclusive no Brasil, pois ajudou a solidificar o direito penal mínimo, a possibilidade de progressão de regime e a instituição de penas alternativas, entre elas a justiça restaurativa. (CANTO, 2019).

Ao se proceder a crítica em relação ao sistema vigente, não obstante, o grande avanço no marco legal instaurado pelo Estatuto da Criança e Adolescente em 1990, percebia-se que, para o atendimento ao adolescente em conflito com a lei, pouco havia se concretizado e muito embora a nova lei, a qual foi reconhecida internacionalmente e serve de base para outros países, era necessário desdobrar as medidas socioeducativas em práticas exequíveis e diferentes das atuais

(ROCHA, 2002).

A exemplo, as medidas privativas de liberdade eram executadas em Unidades<sup>10</sup> superlotadas, centralizadas, insalubres e com recorrentes episódios de rebeliões e mortes nas instituições de internação, com evidência que o campo de execução de medidas socioeducativas foi onde menos se avançou na efetivação do ECA, pois pouco havia se concretizado.

[...] 71% (setenta e um por cento) das direções das entidades e/ou programas de atendimento socioeducativo de internação pesquisadas em 2002 afirmaram que o ambiente físico dessas Unidades não é adequado às necessidades da proposta pedagógica estabelecida pelo ECA. As inadequações variavam desde a inexistência de espaços para atividades esportivas e de convivência, até as péssimas condições de manutenção e limpeza. Outras Unidades, porém, mesmo dispondo de equipamentos para atividades coletivas, não eram utilizadas. Muitas Unidades funcionavam em prédios adaptados e algumas eram antigas prisões. Várias dessas se encontravam com problemas de superlotação com registro de até cinco adolescentes em quartos que possuíam capacidade individual e os quartos coletivos abrigavam até o dobro de sua capacidade. (ROCHA, 2002, p.70-71).

Assim, durante o ano de 2002, o CONANDA e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, em parceria com a Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e Juventude (ABMP) e o Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e ao Adolescente, realizaram encontros estaduais, regionais e nacional, com promotores de justiça, conselheiros de direitos, técnicos e gestores de entidades e/ou programas de atendimento socioeducativo com o escopo de debater e avaliar com atores e operadores do SGD uma proposta de lei de execução de medidas socioeducativas, bem como a prática pedagógica desenvolvida nas Unidades socioeducativas, com vistas a subsidiar o CONANDA na elaboração de parâmetros e diretrizes para a execução das medidas socioeducativas (CONANDA, 2006).

Como resultado desses encontros, acordou-se que seriam constituídos dois grupos de trabalho com tarefas específicas embora complementares, a saber: a elaboração de um projeto de lei de execução de medidas socioeducativas e a elaboração de um documento teórico operacional para execução dessas medidas.

Após uma inspeção realizada por atores do Sistema de Garantia de Direitos nas Unidades de internação em todo país, que publicizou precárias condições de

---

<sup>10</sup> Entende-se por Unidade, de acordo com o artigo 1º, § 4º do SINASE, a base física para a organização e o funcionamento de programa de atendimento (SINASE, 2012).

cumprimento de medidas de privação de liberdade em todo território brasileiro, de acordo com documento intitulado como “Mapeamento Nacional da situação das Unidades de execução da medida socioeducativa de privação de liberdade ao adolescente em conflito com a lei” (ROCHA, 2002).

Um ano após a publicização do mapeamento, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), por meio da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA), em conjunto com o CONANDA e com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), sistematizaram e organizaram a proposta do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, fruto de amplo diálogo nacional, com aproximadamente 160 atores do Sistema de Garantia de Direitos, que se constituiu em um guia norteador na implementação das medidas socioeducativas (CONANDA, 2006).

Responsável em deliberar a política de atenção à infância e à adolescência no Brasil, o CONANDA, na tentativa de reverter esse quadro e em cumprimento ao estabelecido no artigo 227º da Constituição Federal e aos preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovou e publicou a resolução nº 119, que estabeleceu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, documento que teve, como fim, a necessidade de se construir parâmetros mais objetivos à execução das medidas socioeducativas e procedimentos mais justos que evitem ou limitem a discricionariedade, reafirmando a natureza pedagógica da medida socioeducativa.

### 1.3 SINASE: O SURGIMENTO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS COMO PROPOSTA NA RESSOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES AUTORES DE ATO INFRACIONAL

Preparado na tentativa de romper o paradigma repressivo ainda vigente mesmo após o ECA, com algumas alterações ao texto originário da resolução 119 do CONANDA de 2006, a redação do SINASE foi reduzida, houve supressão de artigos e incorporação de novas regras para que, em 2012, fosse instituído, no Brasil, através da Lei Federal nº 12.594/2012, pois o ECA mostrou-se incompleto nos procedimentos da execução das medidas socioeducativas e na organização de suas propostas.

O SINASE constitui-se política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei, o que demanda iniciativas de diferentes campos das políticas públicas e sociais, caracterizando-se como:

Um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução das medidas socioeducativas. (BRASIL, 2012, sp).

O documento expressa que as medidas socioeducativas são aplicadas a adolescentes, quando verificada a prática de ato infracional, de acordo com o artigo primeiro, parágrafo segundo, do SINASE, e têm os seguintes objetivos:

- I – a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional;
- II – a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais; e
- III – a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei. (BRASIL, 2012, sp).

Entre outras inovações, o SINASE prevê que ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa deve ser elaborado pela equipe técnica, na fase executória da medida do adolescente um Plano Individual de Atendimento (PIA), no qual deve constar as ações necessárias para sua ressocialização. Nesse viés:

Plano Individual de Atendimento (PIA) é o fio condutor do cumprimento da medida socioeducativa e revela-se como um instrumento fundamental no desenvolvimento da medida. Se pudéssemos fazer um paralelo com a aviação, diríamos que o PIA é o plano de voo da medida socioeducativa. Trabalhar em desacordo com o PIA, ou escrevê-lo de forma pouco detalhada e em dissonância com as necessidades do adolescente, é como realizar um voo às cegas, com grande probabilidade de não atingir os objetivos determinados. (MPMG, 2014, P 68/69).

Para Melgaço e Almeida (2017), o PIA tem a finalidade de individualizar a medida socioeducativa, aumentando a participação do adolescente em várias instâncias de sua vida, como escolarização, relação familiar, comunidade, interesses culturais e esportivas, acompanhamento de sua saúde e responsabilização pelo ato cometido, fim primordial da medida socioeducativa.

Na complementação de tal entendimento, a elaboração do plano é um

momento especial para a solidificação de uma das principais finalidades da proposta socioeducativa, “a que o adolescente efetive, ao longo de seu processo socioeducativo um projeto de vida voltado ao seu desenvolvimento individual e pessoal” (SÁ, 2006, p. 47).

Esse processo também se empenha em pactuar com o adolescente e sua família e/ou responsável metas e compromissos viáveis que possam auxiliar a organizar o seu presente e criar perspectivas de futuro desvinculados da prática de ato infracional. Destacamos que a elaboração do Plano é um processo que envolve a oferta de oportunidades para o adolescente desenvolver as competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas necessárias à vida em sociedade.

Logo, podemos dizer que, por meio do Plano Individual de Atendimento, garante-se uma abordagem individual do adolescente, considerando que cada um tem uma história singular, um presente e uma perspectiva de futuro particular que o identifica como pessoa e cidadão único.

Muito embora toda a proposta contida e fundamentada em lei, sua execução não é algo tão simples. Entraves como dificuldade em envolver a família no processo, falta de oferta de cursos profissionalizantes de interesse do adolescente ou compatíveis a seu nível escolar, falta de programa de acompanhamento ao egresso, desinteresse do adolescente em mudanças pessoais, são lacunas que desfavorecem a efetividade do Plano.

O SINASE, de forma mais abrangente que o ECA, prevê que todos os Programas de Execução de medidas devem ter planejamento na forma de sua execução e regime. Ao serem inscritos nos seus devidos Conselhos de Direitos, Estaduais e Municipais, devem expor as linhas gerais de seus métodos e técnicas pedagógicas; esmiuçar estratégias de segurança compatíveis a cada unidade, fazer um detalhamento das atribuições e responsabilidades do dirigente, equipe técnica e educadores sociais; ter previsão das condições do exercício da disciplina, apresentar uma política de formação de recursos humanos; desenvolver ações de acompanhamento do adolescente após o cumprimento da medida socioeducativa e contar com uma equipe técnica interdisciplinar, formada, no mínimo, por profissionais da área da saúde, educação e assistência social (BRASIL, 2012).

Compreendemos, assim, que há todo um sistema estruturado e interligado, portanto, não deveria haver margens para qualquer tipo de improviso e para ações que não tenham objetivos concretos, preparo prévio, métodos e técnicas

pedagógicas fundamentadas. Toda proposta de execução e quadro de recursos humanos deveria ser referenciada aos compromissos e às responsabilidades firmadas pela instituição ao inscrever-se aos Programas de execução de medidas socioeducativas em seus respectivos Conselhos, os quais competem as funções deliberativas e de controle do Sistema Municipal e Estadual de atendimento socioeducativo.

Analisada e estudada a legislação, referente a responsabilização do adolescente em conflito com a lei, após 31 anos da promulgação do ECA e quase 10 anos do surgimento do SINASE, o panorama nacional em relação a efetivação dos direitos, ao ser desnudado, direciona a uma realidade muitas vezes desvinculada da teoria, pois o atendimento ao adolescente autor de ato infracional ainda está longe de conseguir, na prática, a garantia de um atendimento de acordo com os preceitos da lei, norteado pelo cunho pedagógico e proteção integral.

Um estudo realizado no ano de 2018, fruto de um trabalho articulado de membros do Ministério Público, colaboradores da Comissão da Infância e Juventude no Conselho Nacional do Ministério Público, junto aos gestores do sistema socioeducativo nos Estados e Distrito Federal, ratificou tal afirmação, quando apontou, num diagnóstico detalhado sobre o panorama dos 330 programas socioeducativos de internação no Brasil, que vários estados registram quadros graves de superlotação, desproporção entre a oferta e a demanda de vagas, pouca infraestrutura e recursos humanos, fatores que potencializam as violações aos direitos humanos fundamentais dos adolescentes internados e a precariedade do atendimento (BRASIL, 2019).

Na legislação brasileira, as práticas restaurativas surgem no SINASE como novidade no atendimento ao adolescente em conflito com a lei e são descritas como prioridade de trabalho na execução das medidas socioeducativas, pois, no tocante aos princípios que regem a execução das medidas socioeducativas, dispõe a referida lei, em seu artigo 35º, que a execução das medidas socioeducativas reger-se-á através de meios de autocomposição de conflitos e prioridade de práticas que sejam restaurativas e sempre que possível atendam a necessidade das vítimas (BRASIL, 2012).

Tal artigo vem ao encontro da implementação da Justiça Restaurativa no Brasil, que se deu através da resolução 125/2010, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que instituiu uma Política Judiciária Nacional. Dispõe de um tratamento

adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário, através de meios autocompositivos e da Resolução 2002/12 da ONU. O documento recomenda que as práticas restaurativas sejam incorporadas às normativas legais dos países (ONU, 2002).

Em consideração à orientação da Resolução da ONU, o Conselho Nacional de Justiça, posteriormente, editou, por objetivo, a consolidação da identidade e da qualidade da Justiça Restaurativa, a fim de que ela não seja desvirtuada ou banalizada, a Resolução 225/2016, sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no Poder Judiciário. Assim, define que a Justiça Restaurativa:

Constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, e por meio do qual os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado na seguinte forma:

I – é necessária a participação do ofensor, e, quando houver, da vítima, bem como, das suas famílias e dos demais envolvidos no fato danoso, com a presença dos representantes da comunidade direta ou indiretamente atingida pelo fato e de um ou mais facilitadores restaurativos;

II – as práticas restaurativas serão coordenadas por facilitadores restaurativos capacitados em técnicas autocompositivas e consensuais de solução de conflitos próprias da Justiça Restaurativa, podendo ser servidor do tribunal, agente público, voluntário ou indicado por entidades parceiras;

III – as práticas restaurativas terão como foco a satisfação das necessidades de todos os envolvidos, a responsabilização ativa daqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a ocorrência do fato danoso e o empoderamento da comunidade, destacando a necessidade da reparação do dano e da recomposição do tecido social rompido pelo conflito e as suas implicações para o futuro. (CNJ, 2016a, sp).

A definição é que a Justiça Restaurativa é um processo para envolver tanto quanto possível, todos aqueles que possuem interesse em determinada ofensa ou conflito, num processo que, coletivamente, identifica, dialoga e trata os danos, as consequências, os desdobramentos, necessidades e obrigações, em nível macrossocial, decorrentes da ofensa, a fim de promover o restabelecimento dos relacionamentos entre os envolvidos e melhorar aquela situação ocorrida, na medida do possível, ou seja:

A justiça restaurativa identifica-se como um novo paradigma, pois é muito mais que um método de resolução de conflitos, mas apresenta uma nova forma de se conceituar o que é “Justiça”. Possui uma ética própria de inclusão e de responsabilidade social, promovendo o conceito de responsabilidade ativa baseada em princípios como respeito, honestidade, humildade, responsabilidade, esperança, empoderamento, autonomia, participação, busca de sentido e de pertencimento na responsabilização pelos danos causados. Assim, utilizando-se da escuta respeitosa e do diálogo com comunicação não-violenta, a Justiça restaurativa oferece oportunidades para que as pessoas envolvidas no conflito se respeitem mutuamente e conversem profundamente sobre o ocorrido, ressignificando o relacionamento entre elas a partir do equilíbrio e entendimento (ZEHR, 2010, p.112).

Na interpretação do pensamento do autor supracitado, a Justiça Restaurativa propõe a superação da cultura do castigo como uma resposta possível aos enfrentamentos e responsabilização de crimes. Esse novo paradigma, pautado na restauração e responsabilização de atos praticados pelas pessoas envolvidas, de forma não violenta e através do diálogo, capaz de proporcionar mudança de comportamento, visão e atitude, dentro da cultura de paz, corresponde com o princípio da menor intervenção e com o caráter pedagógico das medidas socioeducativas, preconizados legalmente pelo SINASE e ECA.

Imbuída no mister de reparar o dano causado com a prática da infração, a Justiça Restaurativa vale-se do diálogo entre as pessoas envolvidas no pacto de cidadania afetado com o surgimento do conflito, quais sejam, autor, vítima e, em alguns casos, a comunidade. Logo, é avaliada segundo sua capacidade de fazer com que as responsabilidades pelo cometimento do delito sejam assumidas, as necessidades oriundas da ofensa sejam satisfatoriamente atendidas e a cura, ou seja, um resultado individual socialmente terapêutico, seja alcançado. Por centrar suas forças no diálogo, no envolvimento emocional das partes, na reaproximação delas, é fundamental esclarecer que não há ênfase para a reparação material na Justiça Restaurativa (FRIEDRICH 2018). Dessa feita, a reparação do dano causado pelo ilícito pode ocorrer de diversas formas, seja moral, material ou simbólica.

Os métodos mais comuns de Justiça Restaurativa, segundo Achutti (2014), são:

- a) Apoio à vítima: a atenção à vítima demonstra o interesse público sobre a vitimização e a busca em minimizar as consequências da ação sofrida, independentemente da presença do ofensor;
- b) Mediação vítima e ofensor: tem início com o mediador, que se refere a uma

terceira pessoa, alheio ao processo entre vítima e ofensor. O mediador propõem um encontro entre vítima e ofensor com objetivo de buscar a reparação, compensação, restituição ou minimização dos danos sofridos;

c) **Círculo restaurativo:** origina-se da conferência de grupos e são as práticas mais comuns desempenhadas no âmbito da justiça juvenil. A partir do círculo restaurativo, busca-se uma solução construtiva para os problemas e para os danos resultantes do ato que motivou a prática restaurativa. O objetivo do círculo não é apontar culpados ou vítimas, buscar o perdão e a reconciliação, mas a percepção sobre como as ações praticadas afeta ao próprio praticante como os outros;

d) **Comitês de Paz:** possuem características semelhantes às conferências restaurativas, mas possuem dimensão diversa. Têm duas missões: pacificar as relações e disputas particulares na comunidade e construir a paz ao lidar com problemas mais amplos.

e) **Conselhos Comunitários:** são conhecidos como conselhos comunitários de cidadania e aplicados para pequenos delitos. Negociados de forma a reparar o dano causado, o que comumente ocorre na aplicação dos Juizados Especiais;

f) **Serviço Comunitário:** é o resultado de um acordo que pode ter sido originado de um processo restaurativo ou de uma decisão judicial, tal como ocorre nos conselhos comunitários de cidadania acima descritos;

g) **Outras práticas:** há diversas práticas restaurativas, a exemplo da Comissão da Verdade, que visa resgatar o direito à memória de períodos históricos geradores de vítimas, desaparecimentos, entre outras violações de direitos.

As práticas restaurativas são executadas por facilitadores, os quais, para atuarem no âmbito do poder Judiciário, deverão submeter-se a curso de aperfeiçoamento permanente, a ser ofertada pelos tribunais, por meio das Escolas Judiciais e Escolas da Magistratura, por meio de parcerias (CNJ, 2010) Os formadores devem ter experiência comprovada em capacitação na área de Justiça Restaurativa, bem como atestados de realização de procedimentos restaurativos e atuação em projetos relacionados à Justiça Restaurativa, que devem observar o conteúdo programático com número de exercícios simulados e carga horária mínima, assim como o estágio supervisionado, como estabelecido pelas Escolas Judiciais e Escolas da Magistratura.

Cumprindo as orientações do CNJ, os tribunais também deverão apoiar e dar continuidade a eventuais coordenadorias, núcleos ou setores que já venham

desenvolvendo a Justiça Restaurativa em suas atividades institucionais.

Muito embora as práticas restaurativas tenham ganhado formalidade no âmbito Judiciário Brasileiro através do CNJ e do SINASE, não são novidades dentro das concepções jurídicas, já alvo de pesquisas desde o século XIX e aplicadas no século XX em conflitos que envolviam o comércio, relações familiares e éticas (ZEHR, 2010).

A Nova Zelândia, na década de 1970, foi o primeiro país a implantar práticas restaurativas com inspiração na solução de conflito de litígios dos aborígenes maoris, através de reuniões de restauração com famílias e seus filhos. A denominação Justiça Restaurativa é atribuída a Albert Eglash, que, em 1977, escreveu um artigo intitulado *Beyond Restitution: Creative Restitution*, publicado numa obra por Joe Hudson e Burt Gallaway, denominada "*Restitution in Criminal Justice*". Eglash sustentou, no artigo, que havia três respostas ao crime – a retributiva, baseada na punição; a distributiva, focada na reeducação; e a restaurativa, cujo fundamento seria a reparação (ZEHR, 2008).

Para o autor, a prática restaurativa tem como premissa maior reparar o mal causado pela prática do ilícito, que não é visto, *a priori*, como um fato jurídico contrário à norma positiva imposta pelo Estado, mas como um fato ofensivo à pessoa da vítima e que quebra o pacto de cidadania reinante na comunidade. O crime, para a Justiça Restaurativa, não é apenas uma conduta típica e antijurídica que atenta contra bens e interesses penalmente tutelados, mas, antes disso, é uma violação nas relações entre o infrator, a vítima e a comunidade, cumpre, por isso, à Justiça Restaurativa identificar as necessidades e obrigações oriundas dessa relação e do trauma causado e que deve ser restaurado.

Os círculos restaurativos estão entre as práticas mais comuns de Justiça Restaurativa e ganham matizes e dinâmicas específicas de acordo com sua motivação e propósito (PRANIS, 2019, p.13). A aplicação das técnicas dos círculos, segundo o Ministério Público do Paraná (2020), frequentemente tem um resultado bem mais satisfatório que os métodos tradicionais, pois integram a prática da chamada Justiça Restaurativa e atuam como forma de restaurar as relações rompidas pelo conflito ou, ao menos, minimizam os danos provocados por algum ato ou comportamento ilícito.

Os círculos são definidos por Boyes-Watson e Pranis (2011) como um processo estruturado para organizar a comunicação em grupo, a construção de

relacionamentos, a tomada de decisões e a resolução de conflitos de forma eficiente, uma vez que incorporam e nutrem uma filosofia de relacionamento e interconectividade que pode direcionar diversas circunstâncias, dentro e fora dele. Segundo a metodologia do círculo, é capaz de ajudar as pessoas a reconstruírem suas vidas:

[...] se valem de uma estrutura para criar possibilidades de liberdade: liberdade para expressar a verdade pessoal, para deixar de lado as máscaras e defesas, para estar presente como ser humano inteiro, para revelar nossas aspirações mais profundas como conseguir reconhecer erros e temores (PRANIS, 2010, p 25).

A depender do âmbito e dos objetivos que se pretende, existem vários tipos de círculos que podem ser aplicados. Dentre aqueles cuja instalação não é motivada por conflitos, estão:

a) Círculos de Diálogo: nesse círculo, só participantes exploram determinados assuntos e questões a partir de vários pontos de vista. Objetivam estreitar a convivência em grupo;

b) Círculos de Celebração: processo que visa ao compartilhamento de alegrias, conquistas e de ocasiões especiais;

c) Círculos de Entendimento: possuem, como objetivo, melhorar a compreensão sobre determinadas questões que afetam ou dizem respeito a um grupo;

d) Círculos de Cura: aplicados tanto para apoio à superação de traumas quanto para auxiliar na organização de redes familiares e de pessoas próximas em situações de doenças;

e) De Construção do senso de Comunidade: objetiva construir maior interação, quando há temas de interesse de uma coletividade;

f) Círculo de Decisão: planeja-se quando é necessária uma decisão coletiva para o alcance de decisões consensuadas, afastando-se do processo decisório pautado na maioria, visto que, em regra, há a necessidade do comprometimento e do apoio de todos aqueles que, de alguma forma, são alcançados pelos efeitos ou pelas ações decorrentes ou inerentes à decisão

g) Círculo de Restabelecimento: o fito é partilhar a dor de uma pessoa ou grupo de pessoas que vivenciaram uma trama ou uma perda.

Para Pranis (2010), os círculos podem ser compreendidos como processos

de contação de histórias. A autora afirma que:

Ao contar nossa própria história se esclarece o nosso modo pessoal de compreender aquilo que nos aconteceu, porque e como aquilo nos afetou, e como vemos a nós mesmos e aos outros. Nosso modo de construir essa história, que molda nossa visão da realidade, fica mais transparente para nós mesmos quando nos falamos em voz alta para os outros (PRANIS, 2010, p.57).

Para Jesus (2015), ao passo que histórias são contadas, servem de terapia para relaxar corpo, mente, alma e envolver de forma racional e compreensiva os participantes do círculo. O objetivo é levar a reflexão, entender a situação e moldar o comportamento ao partilhar experiências de dor, luta, vitória e busca de solução, com respeito e sentindo-se respeitado.

Conforme as pesquisas de Pranis (2010), na medida que os participantes revelam, nos círculos, aspectos desconhecidos ou ignorados sobre si mesmo através de uma orientação positiva dos facilitadores, aquilo que, de negativo, havia sido presumido pelos outros, começa a ruir e perder a forças.

Portanto, considerados os fundamentos de Jesus (2015) e Pranis (2010), entendemos que os círculos de diálogo, no âmbito da socioeducação, tem resultados positivos e contribuem com o processo de restauração do adolescente que cumpre medida socioeducativa de internação, uma vez que abre espaço para manifestações de conteúdos latentes e permite que essas manifestações, de ampla expressão de pensamentos, sentimentos e entendimentos, sejam explorados e refletidos com intervenção restaurativa.

A estrutura dos Processos Circulares pressupõe a existência de elementos essenciais do círculo sem os quais, segundo Kay Pranis (2010), não se considera ou não se pode falar em círculo.

Os cinco elementos estruturais dos círculos, descritos pela autora, cada um a seu modo, conotam importância no processo de ressocialização a partir do momento que garantem um espaço seguro, em que as pessoas se conectam e vinculam-se mesmo em situações de conflitos ou dificuldades. São descritos pela autora da seguinte forma, que se passa a apresentar na sequência:

O primeiro elemento são as cerimônias, realizadas na fase de abertura e do fechamento, dedicadas à criação de um espaço físico e temporal qualitativamente diferenciado com a finalidade de preparar as pessoas para ocupar um lugar novo e influenciar seu entorno com qualidade da presença.

O formato geométrico de organização das pessoas em círculo simboliza os princípios fundamentais de liderança compartilhada: igualdade, conexão e inclusão, e proporciona foco, comprometimento e participação de todos em ambiente seguro e respeitoso (PRANIS, 2010, p.11).

Em regra, não são usadas mesas entre os participantes. O centro do círculo deve ficar livre, através do espaço que se forma entre as cadeiras dispostas em círculo. Por essa razão, diz-se que, no círculo, todos estão equidistantes e frente a frente. O centro do círculo é constituído, tipicamente, de um tecido ou uma esteira, nele, podendo serem incluídos itens que representem os valores do “eu” verdadeiro, os princípios fundamentais do processo ou a visão compartilhada do grupo. Frequentemente, enfatizam a inclusão ao incorporarem símbolos de membros individuais do círculo, bem como culturas que estejam representadas no círculo. Objetos colocados ao centro devem “ênfatizar os valores que dão reforço ao processo” (BOYES-WATSON; PRANIS, 2011, p. 39).

O segundo elemento, as diretrizes, tratam dos compromissos firmados pelos participantes, com o propósito de estabelecer expectativas de comportamentos claros com base naquilo que os participantes necessitam para sentirem-se seguros e, assim, manifestarem-se de modo sincero e autêntico. As orientações articulam os acordos entre os participantes sobre como eles se conduzirão no diálogo do círculo. O objetivo das diretrizes é descrever os comportamentos que os participantes sentem que farão com que o espaço seja um lugar seguro para que eles falem suas verdades.

A ética, geralmente pactuada pelos participantes como um valor a ser seguido, mesmo de forma subjetiva, é fator que pode ser relevante na interpretação da participação efetiva dos adolescentes nos círculos desenvolvidos no sistema socioeducativo. Assim como a ética, o pactuar compromissos, normas e regras do grupo e o desvelar de expectativas, são importantes no processo na medida que ajudam os participantes do círculo a refletirem sobre a qualidade de sua presença diante dos outros e colaboram com aprendizados, como respeito às normas e limites.

O bastão de fala, também conhecido como objeto da palavra, é o terceiro elemento estrutural do círculo. Trata-se de uma peça que passa de pessoa para pessoa ao longo do círculo sempre em sentido unidirecional, sendo utilizado para agilizar a circulação da fala através de rodadas ou passadas do bastão de fala.

Indica de quem é a vez de falar, possibilita os participantes ouvirem sem interrupção, oferece autonomia do participante passar a vez ou permanecer em silêncio.

Pranis (2010), discorre que qualquer objeto pode ser usado para essa finalidade, desde um pedaço de madeira, uma pedra, um cristal, um brinquedo ou algo manejável ao qual possa ser atribuído um sentido, valor ou que possa servir como um ponto focal para reflexão quando conectado ao tema.

O bastão de fala pode ser interpretado como um dispositivo para fazer circular a fala entre os participantes do círculo. De certo modo, regula as participações na medida em que ocorre o fluxo do diálogo. Faz-se importante no processo de restauração, na medida em que permite a expressão de emoções e manifestações, respeitando o tempo necessário que cada participante necessita para manifestar-se. Pode ser entendido como um equalizador poderoso, uma vez que cada participante tem igual oportunidade de falar e carrega o pressuposto de que cada participante tem alguma vivência ou importância para oferecer ao grupo. À medida que passa fisicamente de mão em mão, ele tece um fio de conexão entre os membros do círculo, reduz o controle do facilitador e, conseqüentemente, compartilha o controle do processo com todos os participantes (BOYES-WATSON; PRANIS, 2011, p. 39). De acordo com o Manual de Justiça Restaurativa do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná (2016):

O “objeto da palavra” é um instrumento simbólico utilizado durante a realização do círculo e que passa por todos os participantes de forma sequencial e concede ao seu detentor a prerrogativa de falar e ser ouvido. Outorga aos participantes a certeza de que terão oportunidade de contar suas vivências sem serem interrompidos ou contestados. Favorece também o exercício da escuta ativa, que é o estímulo para que os participantes realmente ouçam uns aos outros. (TJPR, 2016, p. 11/12).

Todo círculo é organizado, planejado e conduzido por um facilitador, pessoa que desempenha papel imprescindível nos círculos, pois se capacita para promovê-lo. O CNJ esclarece que:

São atribuições do facilitador restaurativo preparar e realizar as conversas ou os encontros preliminares com os envolvidos; abrir e conduzir a sessão restaurativa, propiciando espaço próprio e qualificado em que o conflito possa ser compreendido em toda sua amplitude, utilizando-se, para tanto, de técnica autocompositiva pelo método consensual de resolução de conflito, própria da Justiça Restaurativa; facilitar o diálogo, a reflexão do grupo e permita desencadear um feixe de atividades coordenadas para que não haja reiteração do ato danoso ou a reprodução das condições que

contribuíram para o seu surgimento; atuar com absoluto respeito à dignidade das partes, levando em considerações eventuais situações de hipossuficiência e desequilíbrio social, econômico, intelectual e cultural; dialogar nas sessões restaurativas com representantes da comunidade em que os fatos que geraram dano ocorreram; considerar os fatores institucionais e os sociais que contribuíram para o surgimento do fato que gerou danos, indicando a necessidade de eliminá-los ou diminuí-los; apoiar, de modo amplo e coletivo, a solução dos conflitos; redigir o termo de acordo, quando obtido, ou atestar o insucesso; incentivar o grupo as adequações e encaminhamentos necessários, tanto no aspecto social quanto comunitário, com as devidas articulações com a Rede de Garantia de Direito local

O facilitador, quarto elemento estrutural, pode atuar sozinho ou em dupla durante o círculo. Ele tem como diretriz favorecer o fluxo de diálogo, sem dirigir e nem controlar as falas. A ideia é que eles organizem os ajustes dos pensamentos durante a rodada de abertura, através de um conjunto de perguntas que orientam a diretriz do círculo, embora sempre incentivem os participantes a não se sentirem vinculados pelo que eles sugerem. Muitas vezes, problemas surgem e memórias e emoções vêm à tona, o que pode necessitar a alteração dos planos e diretrizes para as rodadas seguintes.

O processo decisório, quinto elemento estrutural, para Pranis (2010), tem como fundamento o compromisso de compreender as necessidades e interesses de todos os participantes e de direcionar-se na tentativa de atender essas necessidades no sentido da restauração do conflito e das relações. Para isso, exige-se uma conquista exploratória em detrimento à conquista por persuasão, visto que a escuta profunda e respeitosa torna a decisão consensual, um resultado natural, democrático e sustentável, pois confere voz a todos os participantes.

Em nem todos os círculos, o processo de decisões acontece, mas quando o fazem, eles devem ser consensuais e os participantes devem estar dispostos a viver aquela decisão e apoiar sua implementação.

Os círculos possuem um padrão de funcionamento que, segundo Machado et al. (2008), envolve três momentos distintos: a etapa preparatória, também denominada pré-círculo, os círculos propriamente ditos e a cerimônia de encerramento, também chamada de pós-círculos. Ao descrever cada um deles, o autor faz apontamentos que passamos a enunciar em continuidade.

Na etapa preparatória, pré-círculo, é verificada a pertinência da instalação de um círculo para estabelecer o diálogo sobre uma determinada situação. Para tanto, há uma avaliação prévia dos facilitadores quanto à adequação da metodologia ao

objetivo que se pretende e ao âmbito a ser executado. Faz parte inicial do processo, uma declaração explicitada sobre os valores que enfatizam o respeito, o valor de cada participante, a integridade, a importância de se expressar com sinceridade, a ética etc.

A segunda etapa, denominada círculo, é o momento do encontro de todos aqueles que foram convidados e colocaram-se disponíveis para participar. Nessa etapa, o tempo é dividido em quatro partes iguais para tratar questões diferentes. No primeiro momento, ocorre o que pode denominar-se como reunião, quando se pretende estabelecer o conhecimento ou reconhecimento mútuo; no segundo momento, o foco é voltado para a construção de um espaço de confiança; no terceiro, os esforços convergem para a abordagem do tema que ensejou o planejamento do círculo e, por fim, dá-se o desenvolvimento de planos.

Nessa perspectiva, o círculo é um procedimento estruturado de modo a criar um espaço acolhedor e seguro, no qual haja confiança, segurança e liberdade, apoiadas nos combinados éticos coletivos, de modo que todos possam sentir-se encorajados a falar o que entendem por (sua) verdade, baixar a guarda, deixar cair as máscaras, as defesas. O círculo deve propiciar um espaço apto para que “os aspectos emocionais/espirituais da experiência humana” sejam acolhidos. Para que isso ocorra, Pranis (2010) aponta que deve haver:

Uma preparação cuidadosa, a hospitalidade no momento em que as pessoas chegam ao local, uma abertura que demonstre consideração e cuidado, a criação coletiva de princípios orientadores e o uso do bastão de fala tudo isso contribuiu para criar um espaço no qual as pessoas estão mais propensas a expor suas vulnerabilidades na hora de contar suas histórias pessoais. Assim que as pessoas expõem suas vulnerabilidades começa a se formar a confiança. O nível de ligação e confiança tem impacto direto tanto sobre a eficácia do diálogo quanto as questões e o desenvolvimento para resolvê-las (PRANIS, 2010 p. 59).

A terceira etapa, denominada pós-círculos, segundo Brancher (2006), propõem o agendamento de um novo encontro, que envolve igualmente todos envolvidos e afetados pelo conflito e tem como objetivo avaliar o grau de satisfação entre os participantes em relação a atual situação em que se encontram.

No livro de título “Processos Circulares”, a autora, Pranis (2010), aponta que existem diversos processos que se parecem com o dos círculos de construção de paz e coincidem com algumas de suas características, todavia, os círculos diferem significativamente desses processos, no tocante à metodologia e ao impacto sobre

os resultados e os relacionamentos, o que vem a trazer visibilidade e fundamentar sua importância no âmbito socioeducativo e na restauração do adolescente em conflito com a lei.

A autora cita que um dos fatores que difere significativamente os círculos de outras ações ou terapias em grupo, é que o facilitador do círculo pode partilhar suas experiências de vida no grupo, quando estas forem consideradas relevantes para o diálogo durante o processo circular (Pranis, 2010). Portanto, a possibilidade do facilitador partilhar suas experiências e emoções com o grupo, aproxima-o dos participantes, que conseguem perceber, através da prática, que todas as pessoas, independente da situação, cor, raça, papéis, gênero, profissão, classe social, possuem dificuldades, conflitos, problemas, valores, perspectivas, sonhos e emoções. Essa aproximação e essas trocas, fundadas numa relação horizontal, favorecem os vínculos, as conexões do grupo e as manifestações de memórias, sejam elas positivas ou negativas, o que abre caminho ao diálogo.

Entende-se, portanto, que a partir da análise da normatização da Justiça Restaurativa no Brasil e do Conselho Nacional de Justiça, há novos horizontes e rumos às ações socioeducativas, o que tem possibilitado um novo olhar e percepções diferenciados em contraponto à Justiça Tradicional.

Nesta perspectiva, de novas possibilidades de ação, o estado do Paraná fez alguns investimentos no sentido de capacitar profissionais interessados na execução de círculos restaurativos nas Unidades Socioeducativas, execuções estas que aos poucos estão a tecer seus contornos, manifestar expressividade e importância no processo de ressocialização, conforme descrito no capítulo subsequente.

## **CAPÍTULO 2 – O DESAFIO DE COLOCAR EM EXECUÇÃO OS CÍRCULOS RESTAURATIVOS NO CENTRO DE SOCIOEDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU**

Para adentrar no cenário específico dos Círculos de Diálogo, desenvolver reflexões e a compreensão de como se desenvolvem os Círculos Restaurativos com adolescentes internados no CENSE de Foz do Iguaçu-PR, desde o processo de sua implantação até a atualidade, o que se constitui como objetivo geral deste estudo.

Neste capítulo, abordou-se inicialmente, o percurso que a Justiça Restaurativa tem seguido no estado do Paraná, no âmbito da socioeducação, descrevendo algumas práticas exitosas desenvolvidas nos Centros de Socioeducação, dando ênfase ao Centro de Socioeducação de Foz do Iguaçu, campo da pesquisa, e os desafios na implantação do método dos círculos restaurativos na instituição.

Deste modo, recorreu-se a algumas publicizações e literaturas, a fim de buscar conceitos sobre o tema, que mesmo não sendo atual, pode ser entendido como novidade no contexto das ações socioeducativas desenvolvidas junto a adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação no estado do Paraná.

Em se tratando de um campo que trabalha com adolescentes em conflito com a lei e em razão da indiscutível importância da família no processo de socialização do indivíduo, o capítulo também aborda a sua poderosa influência na formação e desenvolvimento saudável da criança e do adolescente, a qual, segundo a lei, não deve ser objeto de nenhum tipo de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão.

Muito embora os preceitos da lei, nem sempre o contexto familiar, por motivos multideterminados, consegue garantir um ambiente saudável ao desenvolvimento, motivo pelo qual aborda-se a repercussão de violências sofridas fundamentando-se que o envolvimento do adolescente em atos infracionais pode ser influenciado pela violência intrafamiliar vivida em fases importantes de formação.

### **2.1 A TRAJETÓRIA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO PARANÁ**

Circunstanciado por todo um movimento nacional, no estado do Paraná, o

Tribunal de Justiça começou, no ano de 2014, através da Lei Estadual nº18.374 de 15 de dezembro de 2014, a implantar práticas de Justiça Restaurativa, em acordo com a Resolução 125/2010 do CNJ, com o objetivo precípuo de deliberação acerca da política de práticas restaurativas no âmbito do Poder Judiciário Paranaense (PARANÁ, 2014).

Para tanto, o Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos (NUPEMEC)<sup>11</sup> instituído pelo CNJ, por meio da portaria nº 11/2014, de 18 de setembro de 2014, criou a Comissão Paranaense de Práticas Restaurativas do Tribunal de Justiça do Paraná.

No estado do Paraná, a primeira iniciativa da Comissão foi um Curso intitulado “Capacitação de Facilitadores de Círculos de Construção de Paz” e teve, como públicos-alvo, servidores do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná e voluntários aprovados em seleção prévia.

O curso, ofertado pelo TJPR em maio de 2014, aconteceu na comarca de Ponta Grossa, cidade que se tornou pioneira da Justiça Restaurativa no Paraná. Ministrado pela Escola Superior da Magistratura do Rio Grande do Sul e pela Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul (AJURIS), teve, como foco, os princípios e valores fundamentais aos processos circulares e abordagem transformativa, a elucidar a Justiça Restaurativa uma possibilidade efetiva de resolução adequada dos conflitos (BACELAR et al., 2016).

Assim, deu-se os primeiros passos para os servidores do sistema socioeducativo, através do estado, vislumbrassem a possibilidade da execução das técnicas de justiça restaurativa dentro das Unidades de Socioeducação.

Para a realização do curso, de acordo com o regimento estabelecido pelo NUPEMEC, houve publicação de edital de chamamento de inscrição para interessados. Em segunda etapa, foi realizada entrevista pela equipe do CEJUSC ou equipe do Juizado/Vara que solicitou o curso, que visou avaliar o perfil do candidato, o comprometimento com as etapas da capacitação e com o desenvolvimento de atividades no poder Judiciário (TJPR, 2016)

O curso com carga horária de 40 (quarenta) horas-aula, dividiu-se em duas

---

<sup>11</sup> Entre as funções do NUPEMEC, lista-se a deliberação sobre a política de autocomposição e métodos consensuais de solução de conflitos no âmbito estadual; a instalação dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania; o estabelecimento de normas para a celebração de convênios e parcerias com entes públicos e privados para atender os fins da Resolução 125 do CNJ, incentivo e promoção de capacitação, treinamento e atualização permanente de magistrados, servidores, conciliadores e mediadores acerca dos métodos consensuais de solução e conflitos (CNJ, 2010).

etapas, uma teórica e outra prática. A prática, para que houvesse certificação, se sucedeu com a realização de dois círculos de relacionamento e três de conflitos, incluso pré-círculos, círculo e, quando possível, pós-círculo.

De acordo com o edital, a ementa do curso abordou a política nacional de tratamento adequado de conflitos e as institucionalidades criadas, NUPEMEC e CEJUSC; a Política Nacional de Justiça Restaurativa no Âmbito do Poder Judiciário e sua interlocução com os demais métodos autocompositivos; os princípios e fundamentos da Justiça Restaurativa; os paradigmas retributivo e restaurativo; os círculos como processo restaurativo: suas etapas e elementos estruturais; vivências circulares; o facilitador restaurativo e a roda da medicina nos processos circulares.

Em decorrência da capacitação ofertada, o Tribunal de Justiça do Paraná optou por trabalhar a Justiça Restaurativa no estado na modalidade de círculos de construção de paz, embora a opção não impossibilite a aplicação de outros métodos consensuais autocompositivos (BACELAR et al, 2016).

Com o início dos debates internos sobre o tema no Paraná, membros da referida comissão participaram de um ciclo de palestras com o tema “Justiça Restaurativa: passos para a implementação no Judiciário Paranaense”. A capacitação foi promovida pela Escola da Magistratura do Paraná, em novembro de 2014. Também se realizou, na comarca de Ponta Grossa, o I Encontro de Práticas Restaurativas do Paraná, que contou com a presença de juízes, promotores de justiça, servidores e público em geral, com abrangência de cerca de 250 pessoas.

Em continuidade, a apresentação, aproximação, sensibilização e incentivo dos Magistrados paranaenses na aplicação da Justiça Restaurativa, membros da comissão promoveram encontros de Magistrados dos Juizados Especiais – EMAJEP nas cidades de Francisco Beltrão, Guarapuava, União da Vitória, Maringá, Londrina, Curitiba, Foz do Iguaçu, com a palestra “Justiça Restaurativa: possibilidades e Desafios”.

Para aprimorar os diálogos e sensibilizar a sociedade em geral sobre as várias possibilidades e benefícios da aplicação da Justiça Restaurativa, em março de 2015, foi realizada Audiência Pública na Assembleia Legislativa do Paraná com o tema “Justiça Restaurativa e Cultura pela Paz”. Também foi realizado evento com participação de membros da comissão na Câmara Municipal de Ponta Grossa, com tema “Implementação das Práticas Restaurativas”. No mesmo ano, também foi realizada palestra na Câmara Municipal de Londrina, evento que colaborou com a

elaboração de Projeto de Lei Municipal para a criação de um Programa de Pacificação Restaurativa (BACELAR et al., 2016).

O Tribunal de Justiça do Paraná, em março de 2015, editou a Resolução 04/2015 e o Manual de Justiça Restaurativa, anexo à referida resolução, o qual foi publicado em julho de 2015. Com a publicação, o Paraná passou a ter um referencial normativo das práticas restaurativas o que foi significativo para despertar interesse no assunto e motivar a participação do estado junto ao Grupo de Trabalho Nacional do CNJ destinado a estimular e desenvolver práticas restaurativas em todo o território brasileiro (TJPR, 2015).

Em cumprimento com suas responsabilidades, a Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, por meio do DEASE, lançou o Caderno de Socioeducação “Justiça Restaurativa e Socioeducação” (PARANÁ, 2015). O caderno teve distribuição ampla para os servidores dos Centros de Socioeducação do Paraná e visou balizar conceitos prévios para que, acompanhado de ações da Escola de Educação em Direitos Humanos ([ESEDH](#))<sup>12</sup>, fosse possível a introdução das práticas nos CENSEs. Também visou motivar as práticas para a solução de conflitos nos diferentes contextos dos Centros de Socioeducação e Casas de Semiliberdade, na possibilidade de os servidores oferecerem aos adolescentes novas soluções aos conflitos e um acesso à justiça mais democrático e adequado às Políticas Nacionais (DEASE, 2020)

Tem-se que a capacitação, com a adequada formação e treinamento de facilitadores, em acordo com a Resolução 125 do CNJ, vem a ser um dos pilares da implementação da política judiciária nacional, com vista à boa qualidade dos serviços e à disseminação da cultura de pacificação social, até mesmo porque, de acordo com o art. 13 da resolução, só serão admitidos, para o desenvolvimento dos trabalhos restaurativos ocorridos no âmbito do Poder Judiciário, facilitadores previamente capacitados ou em formação, o que vem habilitar e qualificar

---

<sup>12</sup> Trata-se de um Centro Formador, que a partir do Decreto 1.493, de 22 de maio de 2015 passou a integrar a estrutura organizacional da Secretaria da Justiça, Família e Trabalho (SEJUF). A Escola, com sede na capital do estado do Paraná, Curitiba, promove ações formativas e educativas aos servidores que atuam direta e indiretamente com os adolescentes em conflito com a lei e têm como eixo transversal a Educação em Direitos Humanos. Suas linhas de ação estão focadas em democratizar o acesso ao conhecimento, capacitar em Direitos Humanos; elaborar cursos nas modalidades presencial e EAD, capacitar multiplicadores, proporcionar meios na efetivação dos Direitos Humanos dos Cidadãos, analisar e acompanhar indicadores, desenvolver projetos em conjunto com os atores locais e ações de cidadania destinadas à comunidade em geral e à sociedade organizada (ESEDH, 2022).

profissionais para a execução das técnicas.

Aos moldes da resolução, a formação de facilitadores em círculos de construção de paz, no Paraná, tem sido realizada pela Escola da Magistratura e pela Escola de Servidores da Justiça Estadual, sob a supervisão da Comissão Estadual de Práticas Restaurativas, o que fortaleceu a política estadual no desenvolvimento de práticas restaurativas em várias Comarcas do Estado (DEASE, 2020).

Com a criação do Comitê Gestor Estadual da Justiça Restaurativa, através da Portaria 08/2019, buscou-se normatizar a organização, desenvolvimento e funcionamento dos cursos, observando estritamente as diretrizes da Resolução 225/2016-CNJ. Uma vez regulamentadas, as práticas restaurativas são coordenadas por facilitadores restaurativos capacitados em técnicas autocompositivas e consensuais de solução de conflitos, sendo que, em 2017, foi realizada a primeira etapa de capacitação direcionada especificamente para profissionais representantes das equipes técnicas, de segurança e diretiva dos CENSES do Paraná (DEASE, 2020).

A capacitação envolveu 75 servidores, de diversos cargos, profissões e CENSES e teve, como objetivo, a sensibilização de multiplicadores dentro dos Centros de Socioeducação para atuarem como facilitadores, através dos processos circulares, na qualificação do atendimento ao adolescente em conflito com a lei, em cumprimento de medida socioeducativa de internação, conforme previsão da Lei 12.594/2012.

Com intuito de valorizar e fortalecer essas práticas no estado na área de socioeducação, também foram criados Núcleos Regionais de Justiça Restaurativa para articular servidores, promotores de justiça, magistrados, entre outros engajados com a temática, para definir uma metodologia e implementar a justiça restaurativas nas Unidades de Socioeducação, até mesmo porque, não havia registros no Brasil de aplicação dessa técnica dentro de unidades socioeducativas, ratificado pela escassez de estudos e pesquisas na área.

A partir de então, o DEASE, articulado com a ESEDH e com o Tribunal de Justiça do Paraná, este como instituição formadora, tem promovido formações e capacitações para levar as técnicas e abordagens da Justiça Restaurativa ao conhecimento das equipes nos CENSES. Sua aplicação busca uma conexão entre as partes de forma igualitária, em um espaço seguro e respeitoso para o envolvimento

de todos na solução dos conflitos. Essas capacitações já foram realizadas em Curitiba, Londrina, Foz do Iguaçu, Realeza, Toledo, Cascavel, Guarapuava e Ponta Grossa, somando 17 cidades ao todo, com 316 pessoas capacitadas, inclusive profissionais que atuam na socioeducação (DEASE, 2020).

O estado do Paraná conta com 19 Centros de Socioeducação e 09 Casas de Semiliberdade, que somados, possuem capacidade de atendimento para 1136 adolescentes (DEASE, 2022). Para a prestação do atendimento, de acordo com documento oficial, o departamento conta com 1260 profissionais para a execução da política socioeducativa, entre eles: técnico administrativo, técnico de enfermagem, administrador, assistente social, psicólogo, pedagogo, médico, enfermeiro, dentista, terapeuta Ocupacional, motorista, profissional de nível superior, auxiliar operacional e auxiliar de manutenção. Dentre eles, 927 servidores fazem a função de agentes de segurança socioeducativos (DEASE, 2022).

O DEASE incentiva as Práticas Restaurativas nas Unidades, as quais se efetivam, na grande maioria, através de círculos de construção de paz, os quais integram a chamada Justiça Restaurativa e atuam na restauração de relações rompidas pelo conflito ou, ao menos, minimizam os danos provocados por algum ato ou comportamento ilícito. A aplicação dessas técnicas tem se tornado frequente nos CENSES do Paraná e com resultados satisfatórios (DEASE, 2020).

A exemplo, no CENSE de Ponta Grossa, o Programa nomeado “Na medida que eu penso”, realizado desde 2015, teve a intenção de criar ações no cumprimento de medida socioeducativa que trouxesse reflexões e permitisse ao adolescente falar sobre si e sobre sua vida sem qualquer imposição (CNJ, 2016b)

O objetivo das oficinas é oferecer espaços para que adolescente em conflito com a lei venha a refletir e perceber as consequências da sua conduta, possibilitando a construção de novos valores. Consiste em oficinas temáticas com a utilização da principiologia dos círculos de construção de paz, destinadas ao atendimento de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa (CNJ, 2016b).

No tocante aos resultados, com base nos relatórios estatísticos do Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania da cidade de Ponta Grossa-PR, dos mais de 160 adolescentes, de ambos os sexos, que participaram do programa, constatou-se que, apenas 17,26% (dezessete vírgula vinte e seis por cento) reincidiram.

No ano de 2018, a SEJU-PR lançou a segunda edição dos Cadernos de Socioeducação: Práticas Restaurativas e a Socioeducação. O material aborda a experiências de Boas Práticas desenvolvidas no CENSE de Cascavel II, através do relato de um círculo restaurativo, que envolveu vítima e ofensor. Descreve a execução de um círculo de construção de paz realizado no CENSE de Maringá, assim como descreve a experiência exitosa dos círculos de paz desenvolvidos com um adolescente na Casa de Semiliberdade de Ponta Grossa.

No CENSE de Cascavel II, os resultados das práticas restaurativas junto a adolescentes dão evidências da possibilidade da construção de novas respostas aos conflitos, a partir de um aprendizado mútuo de convivência, amplia-se a conexão entre os adolescentes, as famílias e a comunidade, criando-se, assim, um ambiente seguro e respeitoso, potencializado o caráter pedagógico da medida na busca pela superação da herança histórica da lógica disciplinar e de controle dos indivíduos.

No ano de 2018, o CENSE de Cascavel II foi premiado na 2ª Edição do Prêmio Boas Práticas da Socioeducação do Estado do Paraná, na categoria Justiça Restaurativa (GUIMARÃES; SCHLICHTING, 2019), o que ratifica que a prática emana bons resultados.

O CENSE de Maringá utiliza os círculos de construção de paz nas reuniões com o adolescente e os familiares. A perspectiva é avançar para promover essa metodologia com todos os adolescentes embora um dos fatores dificultadores, apontados pela Unidade para a execução dos círculos, seja a dificuldade de se contar com facilitadores aptos, pois nem todos os servidores identificam-se com a metodologia da Justiça Restaurativa.

Na cidade de Londrina, o Projeto “Falando sobre Socioeducação” utiliza o formato circular de rodas de conversas para realizar um diálogo sistematizado entre atores do sistema socioeducativo acerca dos temas pertinentes à socioeducação, com destaque para introdução do tema da Justiça Restaurativa. O Projeto tem, como objetivo, contribuir para romper com uma cultura de naturalização de práticas violadoras de direitos dentro das instituições. Assim sendo, busca pela abertura, transparência e diálogo interinstitucional, com vistas a evoluir em conceitos e estratégias (TJPR, 2016).

No CENSE de Toledo, à luz da Justiça Restaurativa, o Projeto “Oficina da Palavra” é realizado em parceria com a Vara da Infância e Juventude de Toledo. O

projeto teve início em 2013, com adolescentes que cumpriam medida de internação. Inicialmente, os círculos eram realizados dentro do CENSE, mas, com a ampliação da proposta, as atividades também davam acesso a espaços coletivos de convivência societária, o que proporciona maior liberdade de expressão. Na análise dos resultados, percebeu-se que os adolescentes passaram a assumir uma postura de compromisso com seus objetivos e metas elencadas em PIA, bem como houve melhoras nos relacionamentos inter e intrapessoais dos adolescentes (SEJU-PR, 2018).

Como incentivo e como suporte às demandas dos servidores, entende-se importante a ação do DEASE-PR, que implantou em 2019, através do sistema virtual, o Projeto Círculos de Cuidado nos CENSES. O Projeto, inspirado em práticas de justiça restaurativa e destinado a servidores da socioeducação, através de 17 facilitadores voluntários, abordou temáticas diferentes, focadas em relações interpessoais, cuidados e apoio aos servidores, escuta ativa e acolhida de demandas (DEASE, 2021).

Através das vivências, que abrangeu 293 servidores, houve possibilidade dos servidores aproximarem-se da prática restaurativa, dialogarem sobre as relações interpessoais e as demandas institucionais (DEASE, 2021). Aponta-se que tal recurso também possibilita ao servidor desenvolver um novo olhar e uma nova percepção sobre a Justiça Restaurativa, o que repercute na qualificação das ações desenvolvidas pelas equipes junto aos adolescentes atendidos.

O CENSE de Foz do Iguaçu, também desenvolve técnicas de Justiça Restaurativa no seu cotidiano, e mesmo ainda timidamente inserida nas ações da instituição, tem encontrado e expandido espaço, de acordo com o abordado a seguir.

## 2.2 O CENSE DE FOZ DO IGUAÇU: SUA HISTÓRIA E TRAJETÓRIA NA SOCIOEDUCAÇÃO

Sete anos após a promulgação do ECA, 1997, ainda com muitas resistências e preconceitos em relação ao adolescente em conflito com a lei no município, foi criado em Foz do Iguaçu, através da resolução 40/97 da Secretaria de Estado da Criança e Assuntos da Família, o Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Infrator (CIAADI).

Foz do Iguaçu situa-se no oeste do Paraná, na fronteira com o Paraguai e com a Argentina. É conhecida internacionalmente pela Usina Hidrelétrica de Itaipu, que até 2008 era a maior hidrelétrica do mundo e pelas suas belezas naturais como as Cataratas do Iguaçu e o Parque Nacional, este reconhecido pela Unesco, em 1986, como patrimônio da Humanidade.

Muito provavelmente, a escolha do município de Foz do Iguaçu, pelo estado, para a implantação do Centro, deu-se devido o aumento da criminalidade na cidade, que se sucedeu, expressivamente, com a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, nos anos 70. Segundo Catta (2002), com a construção da Usina:

Foz do Iguaçu passou a abrigar um crescente número de marginalizados, excluídos dos meios formais de trabalho, dos quais muitos tornaram-se criminosos, pessoas que migraram de outras cidades por problemas legais e que, pelas facilidades de tráfego entre as fronteiras, encontraram aí maiores facilidades em atuar, e todo um grupo de pessoas desajustadas em meio social original, ou que vieram a se desajustar face às condições apresentadas naquela fronteira (CATTA, 2002, p.50).

O professor José Afonso de Oliveira (2006), ratifica o discurso de Catta (2002), ao descrever que a criminalidade é a marca visível de Foz do Iguaçu:

como todas as cidades brasileiras, infelizmente, vive Foz do Iguaçu uma situação muito tensa, de grande conflito, onde a marca visível é a criminalidade. Cidade que cresceu rapidamente, atraindo pessoas de todos os recantos do mundo, não podendo gerar empregos na mesma proporção, hoje, em função deste fator e mais profundamente ainda, em função de suas imensas desigualdades sociais, vive um clima onde a violência atinge em cheio as camadas mais jovens da cidade (OLIVEIRA, 2006, p. 127).

Historicamente a nomenclatura oficial designada, CIAADI, foi estabelecida no estado do Paraná oficialmente em 1994. À época, foi pensada em decorrência da intenção de integração operacional determinada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, cujo objetivo era atender e fazer cumprir o artigo 88º, que determina a integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente, em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional (BRASIL, 1990).

Desde 1994 até hoje, somente o CENSE de Curitiba, dos 19 CENSEs do Estado, cumpre a integração operacional proposta pelo ECA, não havendo

perspectivas políticas, neste momento, para esta operacionalização.

Antes da inauguração do CIAADI em Foz do Iguaçu, documentado por um jornal local, que pode ser observado no anexo 3, houve resistências da sociedade civil organizada, clubes de serviços como Rotary e Lyons, assim como do Juiz da Vara da Infância e Juventude, que se mobilizaram, através de um documento intitulado “Foz tem voz”, para um posicionamento coletivo contrário ao projeto (LESSA, 1998).

Para referir-se à instituição, na mobilização foi utilizado pelo jornal local a palavra “minipresídio”, termo que traz em seu bojo a conotação histórica ligada a pena e presídios, o que já para a época não cabia mais para adolescentes em razão do ECA. A fundamentação das resistências estava ligada ao “minipresídio” localizar-se no corredor turístico da cidade, em região urbana, e aos problemas sociais que pudessem ser gerados, denotado, após oito anos da promulgação do ECA, políticas exclusivas e discriminatórias, muito comuns na época dos Códigos de Menores.

Não sucumbido à pressão e a prevalência política local, o CIAADI, sob a gestão do Instituto de Ação Social do Paraná, autarquia ligada, à época, à Secretaria de Estado da Criança, começou suas atividades em 1998, num espaço de três mil oitocentos e um metros quadrados de área construída, de acordo com a figura 2. A estrutura física do Centro, construída em terreno do Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu, foi adaptada e reformada para o trabalho com adolescentes em conflito com a lei, uma vez que até então o espaço estava cedido do estado para a prefeitura, que realizava trabalhos de escola oficina e atendia adolescentes carentes em contraturno escolar.

Figura 02 – Imagem aérea do CENSE de Foz do Iguaçu



Fonte: Google Maps, 2020

A equipe de trabalho inicial estava composta, em maioria, por educadores sociais<sup>13</sup>, recém-concursados, os quais tinham atribuição, de acordo com o edital do concurso nº 49/1996, de 02 de abril de 1996, orientar os adolescentes quanto a hábitos de higiene, alimentação e saúde; observar o adolescente em todos os locais de suas atividades, diurnas e noturnas; efetuar diariamente a chamada de adolescentes internos; percorrer as dependências da Unidade, a fim de detectar irregularidades; inspecionar as instalações físicas, apreender objetos que pudessem ser utilizados para agressão; verificar os instrumentos pelos adolescentes que possam ser utilizados para agredir a si ou a outrem; participar de discussões relativas às normas de funcionamento e planejamento de atividades da Unidade, assim como executar outras tarefas correlatas pela direção (PARANÁ, 1996).

O concurso a que se trata o parágrafo anterior, trata-se do “embrião do processo de formação dos profissionais de socioeducação no Estado a partir da promulgação do ECA” (COSTA, 2014, p. 80), pois foi o primeiro concurso público realizado para o referido cargo no Paraná, que previu 63 vagas de educadores sociais, das quais 09 vagas eram para exercer função no município de Foz do

<sup>13</sup> Através da Lei estadual 19.131, de 27 de setembro de 2017, alterou-se a denominação da função de Educador Social para Agente de Segurança Socioeducativo (PARANÁ, 2017).

Iguaçu.

Entres os quesitos do concurso, destaca-se que os candidatos aprovados teriam que realizar um curso de 100 horas, divididas em 4 módulos: Comportamental (52 horas), Administrativo (8 horas); Saúde (26 horas) e Segurança, 16 horas, o qual foi realizado na capital do estado do Paraná (COSTA, 2014). O entendimento do Estado, de que esses profissionais deveriam ser capacitados, nos remete a entender a intenção e investimento em mudanças no sistema, para que, de fato, os servidores trabalhassem sob novas percepções e um novo prisma.

Registra-se que, muito embora os educadores tenham sido submetido a uma ampla capacitação, antes do início das atividades do Programa Socioeducativo em Foz do Iguaçu, reforçando o conteúdo dos encontros realizados em Curitiba, houve uma nova capacitação, oferecida no espaço físico da Unidade, organizada e planejada pela diretora do CIAADI, a advogada e assistente social Priscila Alves Jorge Lodetti, em parceria com técnicos do escritório regional da Secretaria Estadual da Criança, técnicos da Vara da Infância e Juventude de Foz do Iguaçu, conselheiros de direitos da criança e adolescente e técnicos do IASP. A intenção foi alinhar, em coletividade, o desenho da prática pedagógica que seria executada, a qual pretendia ser diferenciada das outras práticas vigentes no Estado.

Considerado a maioria dos educadores eram inexperientes na área, o objetivo era formalizar uma proposta que atendesse, de fato, os preceitos pedagógicos do ECA e que os profissionais desenvolvessem um posicionamento profissional ético congruente a uma nova lógica. Assim, toda capacitação e diálogo foi baseada nos ensinamentos e nos livros de Antônio Carlos Gomes da Costa, pedagogo, autor de diversos livros como “Pedagogia da Presença” e “Aventura pedagógica”, que se tornaram especialmente visíveis, por postular a importância do vínculo, do diálogo, da presença e da postura do educador na relação de ajuda. O autor discorre que “relacionar-se de maneira significativa com adolescentes em dificuldades é alguma coisa que, a partir de uma disposição interior pode ser aprendida. Esse aprendizado nasce do entendimento e do treino” (2001, pg. 17).

A intenção também era implantar e desenvolver um Programa baseado numa política pedagógica contraditória às dos Códigos anteriores, onde a figura do educador social era bastante compatível a figura do carcereiro, em contraponto às características das instituições totais estudadas por Goffman (2008), que

caracterizam-se por serem instituições de ações padronizadas, para cumprirem formalidades administrativas, de codificação do indivíduo e de barreiras nas relações sociais com o mundo externo,

Inicialmente com 30 vagas, o Programa atendia apenas adolescentes em medida de internação cautelar provisória, isto é, adolescentes que permaneciam na instituição, no máximo 45 dias, inseridos em proposta pedagógica, no aguardo de audiência para definição de sentença. A sentença, refere-se, após os trâmites legais, a aplicação de uma medida socioeducativas, como forma de responsabilizar o adolescente pelo ato infracional cometido.

Com a estrutura física pronta desde agosto de 1997, a inauguração oficial ocorreu em 20/03/1998 e os primeiros adolescentes foram transferidos da delegacia local para a Unidade em 25/03/1998. Antes da primeira quinzena de trabalho, pela estrutura inadequada e frágil da Unidade, projetada para outro fim, os adolescentes danificaram várias estruturas do patrimônio e quebraram todas as janelas de vidros, os quais serviam para minimizar o frio nos alojamentos e a entrada de insetos. A situação colocou um freio inicial nas atividades que seriam propostas.

A recomendação da direção era que a equipe, composta inicialmente por 30 funcionários, entre concursados, terceirizados, estagiários e cedidos pela prefeitura, executasse uma proposta pedagógica que englobasse sete temas, alusivo ao período de até 07 semanas (45 dias), que o adolescente pode permanecer no Programa. O cronograma contemplava o diálogo de 01 tema por semana, o qual deveria ser desenvolvido através de filmes, oficinas, dinâmicas de grupo, rodas de conversa. Os sete temas foram pensados e elencados como importantes para a vida e ressocialização do adolescente e compreendiam: educação, cidadania, família, religião, escola, saúde e trabalho.

Em cumprindo o artigo 24º do ECA, inciso XI, que trata-se do direito a escolarização, inicialmente os adolescentes assistiam aulas através do método telecurso 2000<sup>14</sup>, uma parceria que na época foi instituída entre a Fundação Roberto Marinho e o IASP. O processo de ensino era acompanhado por estagiários

---

14 Sistema educacional de educação a distância, reconhecida pelo Ministério da Educação, dirigida a uma parcela da população que não completou o ensino fundamental ou o ensino médio. Cada *teleaula tinha* uma duração de 15 minutos aproximadamente e as aulas eram divididas por matérias. material didático do Telecurso 2000 é composto de fitas de vídeo, VHS e livros. MENEZES, Ebenezer Takuno de. *Verbete Telecurso 2000. Dicionário Interativo da Educação Brasileira* – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/telecurso-2000>. Acesso em 17 jun 2022.

contratados pelo Centro Integração Empresa Escola (CIEE) e por um educador social, com formação de professor, que voluntariamente se dispunha em colaborar com o processo de ensino dos adolescentes. Para o recebimento da certificação do ensino fundamental ou médio, quando os adolescentes estavam avaliados preparados e correspondiam aos critérios exigidos pelo método de Educação Jovens e Adultos (EJA), realizava-se um exame promovido pela Secretaria Estadual de Educação, popularmente conhecido como provão do EJA, o qual não exigia que o aluno estivesse frequentando alguma escola.

Desde 2005, por meio da Resolução nº 1417/2008 de 02/06/2005, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, criou o Programa de Educação nas Unidades Sócio-Educativas (PROEDUSE), que desde então oferece Educação Básica, ainda na perspectiva pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, aos adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas de internação nas Unidades Socioeducativas no Paraná, (DEASE, 2022).

Aproximadamente um ano após a inauguração do CIAADI, as instalações físicas passaram por reforma, uma ampla piscina em desuso foi aterrada e a instituição começou também a atender adolescentes no cumprimento da medida socioeducativa de internação, os quais anteriormente eram encaminhados para o Educandário São Francisco (unidade masculina) ou para o Educandário Joana Richa (unidade feminina), ambos localizados na capital do estado do Paraná, Curitiba. À época estas eram as únicas instituições do estado que atendiam adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. No final de 1999 também foi inaugurado um Programa de Internação na cidade de Londrina-Paraná.

Ainda em 1999, o CIAADI, que tinha intenção de operacionalizar sistema socioeducativo num mesmo local em respeito ao ECA, em 19 de agosto, cedeu espaço físico para a instalação da Delegacia Especializada do Adolescente (DEA). A DEA, atualmente executa seu papel, em retrocesso à política de integração operacional, num espaço junto a 6ª Subdivisão de Polícia Civil de Foz do Iguaçu.

Anteriormente a criação da DEA em Foz do Iguaçu, os adolescentes permaneciam em celas comuns de distritos policiais da cidade, em aguardo as tramitativas de transferência para o CENSE, que muitas vezes estrapolavam 5 dias, tempo máximo de permanência de adolescentes em distritos policiais, de acordo com o artigo 185º, § 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

O DEA foi o único órgão que se estabeleceu no mesmo espaço físico que o CIAADI, como proposto no ECA. Com a proximidade com um órgão policial permitiu-se perceber que havia muitos avanços e desafios a serem conquistados, pois queixas e violações eram apontados pelos adolescentes em atendimentos, todavia os mesmos se recusavam a fazer denúncias<sup>15</sup>.

Consultado um documento institucional elaborado com registros e fotos com as atividades realizadas entre os anos de 1998 a 2002, visualiza-se que eram realizadas, pelos próprios educadores sociais, cursos de serigrafia, marcenaria, confecção de papel reciclado, cerâmica, tapeçaria, tecelagem, o que descaracteriza que o educador apenas fazia papel disciplinador.

No ano de 2003, foi realizado um estudo sobre as condições dos adolescentes privados de liberdade no estado do Paraná, apontando-se inúmeras deficiências no sistema, a exemplo da falta de consistência de proposta socioeducativa, rede de atendimento centralizada e inadequada, falta de recursos humanos e superlotação. Esse estudo fomentou e fundamentou a necessidade da reestruturação do Sistema Socioeducativo no Estado (CONSENTIN, 2012).

Assim, em 2006, houve um reordenamento institucional amplo e significativo, norteado com a construção de novas Unidades, concurso público, formação de servidores com especialização em “Gestão de Centros de Socioeducação, publicação da coletânea Cadernos do IASP<sup>16</sup>, com edição de 5000 exemplares, que se tornou referência nacional, e a sistematização das propostas pedagógicas das instituições. Com o reordenamento, através do decreto estadual 7663, de 15 de dezembro de 2006, também ficou estabelecido que todas as Unidades de atendimento socioeducativo do estado, assim como os CIAADI, passariam a chamar-se Centro de Socioeducação, CENSE (PARANÁ, 2006)

Esse reordenamento fomentou mudanças nas Unidades como um todo, as reformas favoreceram ambientes mais humanizados e estruturados para o atendimento, o aumento de servidores capacitados permitiu atendimento mais

---

15 Neste sentido, quanto as garantias constitucionais de preservação da integridade física, moral e mental, que o sistema restaurativo implantado é reconhecido como um avanço ao sistema anterior, rigidamente punitivo.

16 Trata-se de um material didático-pedagógico, de produção coletiva dos servidores do IASP, divididos em cinco cadernos: Compreendendo o adolescente. Gerenciamento de crises nos Centros de Socioeducação, Gestão de Centro de Socioeducação, Pensando e praticando a Socioeducação e Rotinas de Segurança. Os cadernos compreendem a Proposta Político Pedagógica-Institucional, com intenção de alinhar conceitos e estabelecer um padrão referencial de ação educacional a ser alcançado em toda a rede socioeducativa de restrição e privação de liberdade desenvolvida junto aos adolescentes atendidos no Paraná (IASP, 2007).

individualizado aos adolescentes e os Cadernos do IASP, produção teórico-prática, alinhou conceitos e referenciais que deram norte às propostas pedagógicas das Unidades, as quais existiam, mas necessitavam de organicidade.

Além das exigências legais ligadas ao SINASE, é provável que esse reordenamento também tenha ocorrido em razão de algumas rebeliões acontecidas nas instituições do estado, as quais culminaram em mortes de adolescentes.

Em setembro de 2004, divulgados em vários jornais locais e nacional, morreram sete adolescentes no Educandário São Francisco em Curitiba e, em 2005, no mês de fevereiro, houve adolescentes feridos em uma rebelião de três horas no CIAADI Londrina (COSSETIN, 2012). No mês de novembro de 2004, morreu um adolescente no CIAADI de Foz do Iguaçu (GAZETA DO IGUAÇU, 2005).

Com gestão e equipes diferenciadas dos Programas de Internação Provisória e Internação por sentença, em 09 de abril de 2009, foi inaugurada a Casa de semiliberdade de Foz do Iguaçu, em espaço físico anexo ao CENSE. O projeto arquitetônico foi desenhado pelo estado, em concordância com as diretrizes do SINASE, para contemplar os objetivos do programa e atender 18 adolescentes.

Desde sua implantação em 1998, o atual CENSE de Foz do Iguaçu transitou por diversas Secretarias de Estado. Inicialmente, era subordinado ao Instituto de Ação Social do Paraná, autarquia ligada à Secretaria da Criança. Posteriormente, esteve ligada à gestão da Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social, à Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, à Secretaria de Estado da Criança e Juventude para a Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social e à Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos (SEJU), que criou o departamento de atendimento socioeducativo (DEASE). Desde 03 de maio de 2019, através da Lei Estadual nº 19.848, os CENSES são gerenciados pela Secretaria da Justiça, Família e Trabalho (SEJUF), mantido o DEASE como gestor.

Esse movimento de transitar a gestão do atendimento socioeducativo entre Secretarias, sem nenhuma dúvida, cria instabilidades nas políticas de planejamento e execução de ações. As rupturas e incertezas de ações, os novos olhares, os diferentes investimentos, o reordenamento de recursos humanos e novas lideranças, são sempre vividas nas transições de Secretarias, o que recai em prejuízos aos adolescentes e um desgaste dos servidores.

A estrutura organizacional do DEASE está organizada em Direção, Coordenação de Planejamento, Divisão de Segurança Socioeducativa, Divisão

Administrativa, Divisão de Formação. Tem como objetivo fomentar o caráter educativo do processo de responsabilização do adolescente, de modo que as medidas socioeducativas (re)instituem direitos, interrompam a trajetória infracional e permitam aos adolescentes a inclusão social, educacional, cultural e profissional, criadas oportunidades de construção de projetos de autonomia e emancipação cidadã (PARANÁ, 2020).

Estão entre as principais atribuições do departamento está a organização, a promoção, o desenvolvimento e a coordenação do Sistema de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná. A proposta inclui a articulação da intersetorialidade de ações dentro da política de atendimento à criança e ao adolescente, o estabelecimento de convênios, a supervisão e coordenação da execução do Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo, a criação e manutenção de programas de internação, semiliberdade e internação provisória (DEASE, 2020).

O CENSE de Foz do Iguaçu tem capacidade de atendimento de 40 adolescentes do sexo masculino e 03 adolescentes do sexo feminino no Programa de Internação Cautelar Provisória e capacidade de atendimento de 54 adolescentes do sexo masculino no Programa de Internação por sentença (DEASE, 2020). Após uma amoldação de vagas, determinada por uma ação civil pública movida pelo Ministério Público do estado do Paraná, em acordo com a resolução 46/96 do CONANDA, desde 06/06/2019 o Programa de Internação diminuiu sua capacidade de atendimento para 40 vagas. Em espaço anexo ao CENSE e com gestão diferenciada, se encontra a Casa de Semiliberdade, com capacidade de atendimento de 18 adolescentes (DEASE, 2020).

De acordo com o setor de recursos humanos da instituição, atualmente o CENSE possui um quadro funcional composto por 120 servidores públicos: um médico, um enfermeiro, seis auxiliares de enfermagem, quatro psicólogos, dois técnicos administrativos, um auxiliar de manutenção, um terapeuta ocupacional, dois pedagogos, quatro assistentes sociais, dois motoristas, 74 agentes de segurança socioeducativo, 20 profissionais da área da educação, um diretor, um diretor adjunto, englobado servidores da SEJUF e SEED. Quando o quadro não está preenchido, há possibilidade de processo seletivo simplificado. Ademais, conta com 25 funcionários terceirizados, que trabalham no regime da Consolidação das Leis do Trabalho: 12 vigilantes e 08 contratados para serviços gerais, que se

subdividem em funções de copa, lavanderia e limpeza.

Toda a proposta política pedagógica implantada no CENSE, alinha em transpor a teoria do Estatuto da Criança e do Adolescente e do SINASE em prática. Outras normativas nacionais e internacionais também balizam e referenciam as ações socioeducativas e o Plano Político Pedagógico do CENSE de Foz do Iguaçu, dentre elas, como principais, aponta-se as Regras Mínimas das Nações Unidas para Jovens Privados de Liberdade, Regras de Beijing, Regras de RIAD, e a Resolução 265/2021 DEASE/SEJUF, que institui o código de normas e procedimentos vigentes para as Unidades socioeducativas do Paraná.

Muito embora uma gama de normativas e leis a serem cumpridas, a avaliação periódica da implementação dos planos de atendimentos socioeducativos, as fiscalizações contínuas realizadas pela vigilância sanitária, corpo de bombeiros, defensoria pública, Ministério Público, Vara da Infância e Juventude de Foz do Iguaçu e órgãos do SGD, nem sempre é possível dar vida a lei. A exemplo, o CENSE não conta com previsão de ações de acompanhamento do adolescente após o cumprimento da medida, como determinado no artigo 11º, § quinto do SINASE, não conta com espaço físico apropriado para a realização de visita íntima, de acordo com o artigo 68º do SINASE, e nem sempre oferta de cursos profissionalizantes de forma contínua em sua proposta pedagógica, direitos garantidos na legislação brasileira para adolescentes privados de liberdade.

Em contraponto<sup>17</sup>, o CENSE conta com um sistema de ensino bastante efetivo e estruturado, que ocorre por meio do Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas, o qual visa proporcionar a Educação Básica aos(às) adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa de internamento e está vinculado ao Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná em parceria com o Departamento de Atendimento Socioeducativo (DEASE/SEJU) e acontece na modalidade EJA, educação de jovens e adultos (DEASE, 2020).

O cronograma diário contempla atividades interdisciplinares, que iniciam às 7 h:15 min e findam às 19 h, com o jantar. Dentre as atividades realizadas, com base no relatório anual da instituição, ano 2021, elencamos algumas para exemplificar como se dá a rotina do adolescente na Unidade: palestra sobre drogas realizada

---

<sup>17</sup> Este é reconhecido na pesquisa, como o segundo ponto de vantagem sobre o sistema anterior, cuja repressão nem sempre era acompanhado, devidamente, por um processo pedagógico não violento. A linguagem da violência perpetua violência. Dor que perpetua atrocidades e retroalimenta o ciclo de agressividade humana em escalas geométricas.

pelo Conselho Estadual de Política Pública sobre drogas, atividades de oficinas terapêuticas, atividade alusiva ao dia de combate as drogas, atividade de cinema, atividade de educação para o trânsito, atividades de esporte, escolarização, cursos rápidos de iniciação profissional, momentos de lazer e cultura, visitas dos familiares, ligações telefônica e de videochamada, roda de viola, vôlei com os servidores, confecção e atividade de soltar pipa, atividade de jardinagem e paisagismo, atividades de artes, projeto dia do folclore, projeto de leitura em biblioteca, jogos de videogame playstation 4 nos finais de semana, atividades de saúde, atendimentos técnicos, etc.

Planejados e executados pelas duas psicólogas do Programa de Internação de Foz do Iguaçu, os adolescentes desde 2020 participam do Projeto Violências, o qual reúne, uma vez por mês, os adolescentes para um diálogo sobre algum tipo de violência (gênero, física, sexual, contra idosos, animais, intradomiciliar, suicídio, sociais, institucional). Também frequentemente participam, de forma online, com adolescentes das demais Unidades do Estado, de um Clube de Leitura, o qual é Projeto e iniciativa da assistente social, Andressa Cândido, do CENSE Londrina II.

O diálogo sobre a temática violência, em consideração as práticas cometidas e vivenciadas pelos adolescentes, é entendido como indispensável no processo de ressocialização, pois contribui com o adolescente na medida em que o auxilia em compreender elementos de sua história e seu processo de subjetivação, que envolve as relações que a promovem. Ainda no âmbito do trabalho psicológico, Santos (2004), discorre que a “escuta psi” aos adolescentes autores de ato infracional, deve procurar potencializar a vivência e a história subjetiva desses jovens, desenvolvendo a possibilidade de problematização das formas como se reconhecem identitariamente e como são referidos socialmente a partir da apreensão (p. 232).

Mesmo com lacunas a serem preenchidas, a proposta, não se resume a um cronograma de atividades, pois o clima institucional, os vínculos, as relações, o diálogo, os cuidados, o respeito, os princípios e a postura ética, da maioria dos servidores, também integram a operacionalização da Unidade, que se aprimora, ora mais, ora menos, com iniciativas da equipe, gestão local e estadual.

Desde a inauguração da instituição, pautada em documentos históricos, o CENSE possui em suas propostas um caráter humanista e até então nunca pretendeu ser apenas um lenitivo dos males sociais.

Após cometimento de ato infracional, o adolescente é encaminhado ao programa de internamento provisório do CENSE por motivo de flagrante de ato infracional ou ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente. A decisão de internação antes da sentença deve basear-se em indícios suficientes da autoria e materialidade, demonstrada a necessidade imperiosa da privação de liberdade. A internação antes da sentença pode ser determinada por um período de, no máximo, 45 dias, mas, de imediato, examinar-se-á a possibilidade de liberação imediata (BRASIL, 1990).

Uma vez sentenciado para o cumprimento da medida socioeducativa de internação, a proposta pedagógica inicia através de um estudo de caso entre as equipes interdisciplinares dos dois programas, internação provisória e internação por sentença. A etapa do estudo de caso cumpre o artigo 94º do ECA, o qual dispõe que as entidades que desenvolvem programas de internação possuem a obrigação de realizar estudo social e pessoal de cada caso (BRASIL, 1990).

É através do estudo de caso do adolescente, de abordagem interdisciplinar, que se começa esboçar a jornada socioeducativa do adolescente, pois se dialoga sobre seus comportamentos, habilidades, comprometimentos, escolaridade, vulnerabilidades, relações familiares, visitas, vínculos, questões de saúde, desavenças, desafetos, motivações e outras características, que colaboram com a equipe entender a realidade do adolescente e pensar propostas que possam colaborar com sua promoção. Segundo Sá:

O foco do estudo de caso é o próprio adolescente, a sua história, as suas características, os afetos e desafetos, os encontros e os desencontros, as rivalidades, os envolvimento na prática infracional que marcaram sua vida. Todos esses aspectos se constituem no ponto de partida e no ponto de chegada de todas as ações socioeducativas (SÁ, 2006, p.51).

Entende-se, portanto, que o estudo de caso é um passo imprescindível do processo para que se possa compreender o adolescente, pois permite uma análise qualitativa de dados e informações apontadas por diversas áreas do saber (psicologia, serviço social, pedagógica, terapeuta ocupacional, segurança, saúde), os quais sustentam e fundamentam uma proposta socioeducativa exequível ao adolescente. Faz-se importante ressaltar que a abordagem interdisciplinar, quando realizada de forma efetiva, permite uma visão integral e integrada do adolescente e a compreensão dele enquanto pessoa, sujeita de direitos, sonhos, anseios, projetos,

medos, histórias e memórias.

A partir da entrada do adolescente no programa de internação, além do estudo de caso, a equipe técnica tem 45 dias para elaborar um plano individual para o adolescente e com o adolescente. O Plano Individual do Adolescente (PIA) deve contemplar atividades personalizadas e individualizadas que venham ao encontro das necessidades, realidade e interesses do interno. Trata-se de um instrumento que norteia todas as ações desenvolvidas com o adolescente internado e uma importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente (CONANDA, 2006).

No PIA, devem constar, no mínimo, os resultados da avaliação interdisciplinar, os objetivos declarados pelo adolescente; a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional; atividades de integração e apoio à família; formas de participação da família em seu cumprimento, medidas de atenção à sua saúde; a designação do programa de atendimento mais adequado para o cumprimento da medida; a definição das atividades internas e externas, individuais ou coletivas, das quais o adolescente poderá participar e a fixação das metas para o alcance de desenvolvimento de atividades externas, as quais podem ser realizadas a critério da equipe técnica (BRASIL, 2012).

De acordo com a lei, além do adolescente, os familiares ou responsáveis têm o dever de contribuir com essa construção e com o processo ressocializador do adolescente, pois são passíveis de responsabilização administrativa (ECA, art. 249, 1990), civil e criminal (BRASIL, 2012, Art. 52). Assim, o contato com as famílias dos internos é realizado geralmente mais de uma vez por semana, o que contribui com a formação de vínculo, o estabelecimento de uma relação de confiança e parceria, o que culmina na possibilidade de diálogo aberto sobre expectativas, necessidades, possibilidades, limitações, colaborações possíveis no processo.

Para que o plano possa ser exequível e garanta os direitos do adolescente que cumpre a medida de internação no Programa, a lei determina que cada órgão executor da medida formule um Plano Político Pedagógico (PPP), onde conste os princípios norteadores da proposta do Programa e os planejamentos programáticos e operacionais desenvolvidos junto aos adolescentes, de acordo com cada realidade, região, capacidade e estrutura (BRASIL, 2012).

O PPP do CENSE de Foz do Iguaçu, atualizado anualmente, é composto pela descrição da organização institucional, pauta os princípios norteadores da

proposta socioeducativa a ser desenvolvida, o planejamento e a operacionalização das ações da equipe socioeducativa interdisciplinar, que envolve áreas de diferentes saberes como medicina, enfermagem, psicologia, pedagogia, terapia ocupacional, assistência social, agentes de socioeducação. No Plano, também há previsão de ações realizadas em parcerias com a rede, a exemplo do SENAI, SENAC, Projetos de Assistência Religiosa, Escolas de Aprendizagem de corte de cabelo.

De acordo com o PPP atual, as ações propostas são pensadas por áreas de atuação dos diferentes profissionais que integram a equipe socioeducativa, de forma a agregar e contemplar o coletivo. Ao constituir-se um processo participativo de decisões e elaboração do documento, há a preocupação em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rumo à democratização, busca de novas possibilidades e de novos compromissos (PPP, 2021, p. 06).

Como de direito, em acordo com o PPP e respeitado o artigo 124º do ECA, no processo de ressocialização do adolescente quando em cumprimento de medida socioeducativa de internação no CENSE de Foz do Iguaçu, oferta-se escolarização, curso de iniciação profissional, assistência religiosa, atividades de esporte, cultura e lazer, visitas semanais, atendimento à saúde, assim como atendimentos e ações interdisciplinares, o que lhe incumbe relevante papel social, pelas ações formadoras e preparadoras do indivíduo à vida social e o exercício da cidadania.

### 2.3 O DESAFIO DA IMPLANTAÇÃO DOS CÍRCULOS RESTAURATIVOS NO CENSE DE FOZ DO IGUAÇU-PR

O desafio de colocar no Plano Político Pedagógico no CENSE de Foz do Iguaçu, ações socioeducativas aos moldes da Justiça Restaurativa, começa em 2017, após capacitação de uma servidora, assistente social, em curso de “Facilitadores em Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz”, promovido pelo Tribunal de Justiça do Paraná.

Desde então, nos anos subsequentes, em contribuição às ações socioeducativas que vinham sendo desenvolvidas, as práticas restaurativas começaram a constar no plano de ação da instituição. No ano de 2021, as práticas restaurativas estão contempladas no plano, eixo institucional e pedagógico, página

2, o qual propõe a adoção de princípios da Justiça Restaurativa no CENSE de Foz do Iguaçu, através de ações e mediação de conflitos, a ser realizado pelos profissionais capacitados.

A partir do conceito de Justiça Restaurativa e do perfil dos adolescentes atendidos, entendemos que a prática restaurativa pode ser interpretada como uma ação socioeducativa, uma vez que oportuniza aos internos espaços de diálogo e de escuta, favorece um universo de aprendizagens, promove cidadania, possibilita a relativização de valores e contribui, somado a outras ações, na possibilidade que elucide violências experienciadas e praticadas pelos internos, em favor a novas percepções.

Ainda podemos complementar sua importância no âmbito socioeducativo, através dos estudos de Boyes-Watson e Pranis (2011), quando apontam que a Justiça Restaurativa contribui para o desenvolvimento de competência emocional, construção de relacionamentos, exploração de relações mais saudáveis, tomada de decisões ou resolução de problemas.

Para Zehr (2008), sociólogo e referência internacional em Justiça Restaurativa, em seu livro "Trocando as Lentes", a lente restaurativa tem como uma de suas ações chaves usar processos inclusivos e colaborativos na resolução de algum tipo de conflito. Na complementação das ações expostas, o manual de Justiça Restaurativa elaborado por Susan Sharpe, citado por Zehr (2008), expõe que a Justiça Restaurativa também visa tornar a justiça mais curativa e, conseqüentemente, transformadora, assim como visa reduzir a probabilidade de futuras reincidências.

Consideradas as perspectivas de Boyes-Watson; Pranis (2011) e Zehr (2008), percebemos que elas fazem conexão com os objetivos das medidas socioeducativas em vários de seus aspectos, a partir do momento que focam também nas necessidades dos ofensores, usam processos inclusivos e colaborativos em suas ações e pretendem a transformação do indivíduo.

Assim, percebemos que a Justiça Restaurativa abre um leque de possibilidades de ações, técnicas e métodos os quais saem do engessamento tradicional do sistema legal, uma vez que colocam os ofensores envolvidos no processo, não como culpados, mas como indivíduos que também precisam ser entendidos em suas necessidades. Nessa ótica, é possível entender que as inovações da prática culminam em desafios e obstáculos, visíveis e ocultos, que

favorecem, limitam ou impedem a realização do escopo da prática da Justiça Restaurativa, até mesmo porque trata-se de um novo paradigma.

Transpor o adolescente do processo e condição de exclusão e culpa e colocá-lo envolvido no processo como pertencente a ele, através de ações inclusivas e colaborativas, é dar-lhe oportunidades de ressignificar seus valores, reparar seus danos, ser responsabilizado por suas ações de uma forma mais digna e educativa e prevenir novos atos de violência, em contraponto a ações punitivas e retributivas, que nada contribuem para a ressocialização.

Entre os desafios da prática restaurativa, é relevante enfatizar a importância do papel do facilitador para garantir o sucesso das intervenções de Justiça Restaurativa. Através de suas funções, ele precisa preparar os participantes para o processo, avaliar a adequação do caso à Justiça Restaurativa, ter responsabilidade de gerir as expectativas dos participantes, garantir a imparcialidade e justiça do processo, planejar cuidadosamente as etapas e as perguntas norteadoras, criar um ambiente seguro para que todos participem, facilitar um diálogo honesto e pacífico entre os participantes, desenvolver um consenso sobre o caminho a seguir e que tipo de resultados restaurativos são esperados (UN, 2020). Além disso, precisa estar preparado para possíveis obstáculos da prática, como comunicação violenta entre os participantes, desistências, crises de choro, pois uma atuação não eficiente pode culminar no encerramento do processo circular ou perda de seus objetivos.

Consta no SINASE (2012), no Plano Nacional de Socioeducação (2013), e no Plano de Atendimento Socioeducativo do estado do Paraná (2014), a adoção de práticas restaurativas na execução de medidas socioeducativas, as quais envolvem 19 CENSES, entre programas de internação provisória e internação. Tem-se investido na prática restaurativa, todavia, considerado o número de adolescentes atendidos e o número de servidores a que foi ofertada a participação gratuita na formação, pontuamos que esse número precisa ser elevado, na possibilidade de ações mais frequentes e na efetivação do direito do adolescente.

No CENSE de Foz do Iguaçu, por exemplo, apesar da manifestação de interesse, apenas oito servidores participaram de Curso de Formação de acordo com o regimento do NUPEMEC. Dois servidores já possuem os certificados e seis servidores possuem pendências na parte prática do curso, a qual estava sendo realizada no CENSE e foi interrompida na instituição também em razão da portaria 01/2020 SEJUF/DEASE, de 18 de março de 2020, que se refere aos de planos de

contingência de prevenção ao contágio pelo COVID-19 nas unidades socioeducativas do estado do Paraná (DEASE, 2020).

Considerado o número de servidores que atuam diretamente com os adolescentes no CENSE Foz do Iguaçu, 120 profissionais, em relação ao número de facilitadores formados ou em formação, oito profissionais, computa-se que apenas 6% de toda equipe está capacitada para atuação como facilitador de círculos restaurativos. O número reduzido de funcionários para execução os círculos fazem com que tal prática aconteça em tempo muito espaçado, o que pode determinar perdas de vínculos e conexões entre os participantes, características importantes para a segurança do grupo.

A voluntariedade do adolescente na participação dos círculos, uma das premissas básicas da Justiça Restaurativa, também pode ser compreendida como necessária nas ações da socioeducação. Nos círculos, o adolescente é convidado à participação voluntária e isso ocorre em fase de pré-círculo, momento em que são expostos os objetivos, a metodologia e a ética dos círculos, dando-lhe possibilidade de escolha. É o próprio adolescente quem decide se quer ou não se submeter ao processo, uma vez que é dialogado sobre seu interesse na participação e os resultados que podem ser gerados.

Muito embora haja sensibilização dos técnicos para que os adolescentes participem dos círculos, não são todos os adolescentes que estão preparados ou possuem disponibilidade interna e emocional para participar. Essa valoração, abertura e respeito às suas particularidades e escolhas são importantes para o adolescente, na possibilidade de ser protagonista de suas histórias e ações, assim como tomar decisões. Por outro foco, a voluntariedade também retrata o momento em que o está disposto em receber ajuda e intervenção através de sua participação nos Círculos.

No que se refere às medidas socioeducativas, as técnicas restaurativas são importantes subsídios que podem ser utilizados desde a entrada do adolescente no Programa de Internação, através de Círculos Restaurativos, por exemplo, na promoção de reflexões e integração entre adolescente e equipe, que implementará a medida até o ajuste de responsabilidades conjunta.

Sete anos após o SINASE recomendar a prática no âmbito da socioeducação, a primeira ação socioeducativa, em acordo com os princípios da Justiça Restaurativa, foi a execução de um Círculo de Conflito, realizado em

18/10/2019. Tal prática, entendida como marco no CENSE, posteriormente alavancou novas ações.

Determinado por um problema familiar entre o adolescente e a sua genitora, o círculo de conflito foi proposto pela técnica de referência dele. Essa modalidade de círculo, a fim de resolver diferenças e conflitos, acontece na instituição, geralmente, em três ocasiões, quando há conflitos entre adolescente e servidores; em conflitos estabelecidos entre adolescentes que estão no programa ou quando há conflitos entre adolescente e membros familiares.

Os conflitos entre adolescentes e servidores, geralmente, ocorrem em razão da dificuldade do adolescente em cumprir normas e regras ou proferir ameaças ou xingamentos para com os servidores. Entendida como uma forma alternativa e socioeducativa de resolução de conflitos, a tentativa de consensuar os conflitos acontecem em curto prazo e dependem de ambas as partes aceitarem participar de intervenção. Com os aceites, o círculo de conflito é realizado e na maioria das vezes, apresenta resultados favoráveis, considerando que nos pós círculos avalia-se melhora na dificuldade de relacionamento e menos animosidade entre as partes.

Já os conflitos entre adolescentes e familiares, na maioria das vezes, são determinados pelo ato infracional cometido, quando envolve agressão física a um membro da família ou conflitos já anteriormente estabelecidos em decorrência de alguns comportamentos do adolescente no contexto familiar. Citamos, como exemplo de círculos já realizados em razão de briga entre irmãos, conflitos decorrentes de uso de drogas e abuso sexual. A imagem abaixo é referente ao primeiro círculo de conflito realizado entre um interno e a genitora em 18/10/2019, motivado pela mãe desacreditar que o padrasto abusava sexualmente das irmãs do adolescente.

Figura 03 – Foto do Círculo Restaurativo de Conflito



Fonte: Arquivo Digital do CENSE, 2019

Conflitos entre adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa no Programa também são possíveis serem intermediados através de círculos de conflitos. Estes conflitos principalmente são determinados por disputas de lideranças nas alas de segurança, problemas interpessoais intra e extramuros, provocações entre os adolescentes, rivalidades entre gangues e bairros e bullying, ressalva-se este muito comum entre os adolescentes internados.

Diante dos conflitos expostos, o objetivo dos círculos é consensuar os conflitos, através do diálogo e de compromissos pactuados, a favorecer relações mais saudáveis num âmbito global.

Na instituição, a análise da necessidade de intervenção através dos círculos de conflito é realizada, sob indicação da equipe técnica de referência do adolescente na Unidade ou através de reunião de Conselho Deliberativo Interdisciplinar, colegiado que delibera acerca do comportamento e das ocorrências disciplinares protagonizadas pelos adolescentes. Ele é composto por membros representantes de todos os setores da unidade, Direção, Saúde, Assistente Social,

Psicologia, Pedagogia, Defensoria Pública e Agentes de Segurança Socioeducativos.

Avaliado favorável e viável o processo circular de conflito, é realizado um pré-círculo com o adolescente, momento em que um facilitador conversa com o adolescente sobre os objetivos, os métodos e as razões que foram ponderadas para a realização do convite ao círculo. São sempre frisados os benefícios do círculo para a resolução do conflito e imparcialidade sob qualquer tipo de avaliação, sempre a critério do adolescente participar ou não, até mesmo porque um dos princípios fundamentais dos círculos é a voluntariedade.

Caso o adolescente aceite participar do processo circular, à outra parte envolvida no conflito (familiar ou servidor); aos mesmos moldes do adolescente, também é explicado, pessoalmente, os objetivos, a metodologia e os benefícios do processo, que só vai ocorrer se ambas as partes estiverem dispostas à participação.

Com os dois aceites, o facilitador e o co-facilitador, com algumas sugestões e contribuições de outros profissionais do Programa, começam a pensar e a delinear as etapas do círculo de resolução de conflitos. Esse passo envolve data, local, material, escolha do objeto da palavra, organização das cerimônias. Para essa modalidade de círculos, há uma sala própria, a qual estava inativa e foi organizada e decorada para esse fim.

Os círculos de conflitos exploram o acontecimento lesivo do conflito quando os participantes são estimulados e encorajados a falar sobre suas experiências, histórias, sentimentos, perdas e fazer perguntas que esclareçam aquilo que lhes incomoda, a evitar e prevenir novos incidentes danosos. Ocorre sempre em espaços que possam oferecer mais privacidade para a realização do processo.

Após a realização do círculo de conflito, sem data estimada, ocorre o pós-círculo, momento que podem surgir novas propostas de ação, caso avaliado pertinente pelos facilitadores e participantes.

Todas as etapas dos processos circulares que ocorrem no Programa de Internação são documentadas e digitalizadas pelos facilitadores. Estão disponíveis no sistema informatizado do CENSE, área de rede restrita para técnicos e gestores, em pasta referente ao ano em que foi realizado o processo circular, arquivo intitulado: Justiça Restaurativa.

O processo de avaliação do círculo ocorre, geralmente, no mesmo dia da

realização dos círculos, entre os facilitadores e os técnicos de referência dos adolescentes participantes, até mesmo em razão das expectativas dos profissionais que atendem o adolescente. Não é uma etapa que faz parte do processo, todavia, os profissionais entendem como benéfica ao adolescente, pois os facilitadores apontam dados, de acordo com o possível e o sigilo, que podem ser trabalhados individualmente com o adolescente.

Os círculos de conflitos não são realizados com frequência e são planejados quando o técnico percebe que há um conflito a ser consensuado. Além de um Círculo de Conflito realizado em 18/10/19, tem-se registrado no Sistema do CENSE, dados e planejamentos de círculos de conflitos realizados em 27/02/2020 entre adolescente e pai; 12/04/2021 e 10/05/2021 entre adolescentes e agentes de segurança socioeducativo.

Muito embora uma prática recém-implantada no CENSE de Foz do Iguaçu, percebemos resistências de alguns servidores que não se engajam em colaborar com o processo ou de alguma forma desacreditam dos resultados. Tal comportamento pode ter relação com resquícios de uma bagagem sócio-histórica, abordada por Foucault (1987), que compreende a instituição como um mecanismo que molda e disciplina o comportamento com um viés punitivo, o que, na Justiça Restaurativa, não se aplica. Na compreensão das resistências nesse contexto, interpreta-se que a cultura das antigas instituições totalitárias ainda não desapareceu da sociedade contemporânea, havendo descompassos e contradições entre os planos legais estabelecidos e as práticas implementadas no cotidiano (BENELLI, 2004).

Proposto pelo DEASE e promovido pelo Tribunal de Justiça do Paraná, em agosto e novembro de 2019 nas cidades de Foz do Iguaçu e Toledo, respectivamente, participaram do curso “Facilitadores em Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz”, mais oito servidores do CENSE de Foz do Iguaçu, entre eles dois assistentes sociais, duas psicólogas, um terapeuta ocupacional e três agentes de segurança socioeducativo, os quais possuem nível superior, requisito não necessário ao curso e nem ao cargo que exercem.

A partir daí, ampliou-se as práticas de Justiça Restaurativa, com a instituição da modalidade de círculos de diálogos nos Programa de Internação Provisória e Internação por sentença, este campo da presente pesquisa.

O círculo de diálogo objetiva promover a discussão de temas, a propiciar

reflexão de valores ou assuntos que se avaliem relevantes no processo socioeducativo como respeito, ética, família, relacionamento, violência, conflitos etc. Nessa modalidade de Justiça Restaurativa, não há necessidade de pré-círculos e pós-círculos como os Círculos de resolução de conflitos.

Os círculos de diálogo, podem ser definidos, de acordo com Santana e Piedade (2017), a partir da relação homem linguagem-sociedade. Nesse contexto, é necessário apontar que a linguagem é o instrumento utilizado no processo interacional como meio possível e elo preciso de conexão, pois sua finalidade representa não apenas expressão do pensamento ou produto de comunicação, mas a interação social. Essa interatividade representa, entre outros benefícios, a possibilidade de, com ela e por meio dela, a interpretação, compreensão, entendimento e administração de conflitos.

Pontuamos ainda, de acordo com as autoras, que, na história da humanidade, os homens trocam experiências e compartilham diferentes acontecimentos de sua vida por meio da linguagem, seja ela verbal (escrita ou falada) ou não verbal, o que indica que linguagem e sociedade estão intimamente interligadas e se inter-relacionam. Uma vez que o pensamento humano é organizado pela linguagem, tornando-o ordenado, articulado e nítido, demonstrando sua importância à vida humana, podemos dizer que a linguagem possibilita e permite a comunicação e expressão ampla do pensamento, o que entendemos como foco do círculo de diálogo.

Em 13/09/2019, foi realizado o primeiro círculo de diálogo no Programa de Internação. O tema escolhido pelos facilitadores foi a “família” em decorrência da sua significativa importância na vida e formação do indivíduo. Em razão das repercussões apontadas pelos facilitadores nessa primeira prática, tenho, desde então, estudado e acompanhado, através de relatos dos adolescentes e relatórios dos facilitadores, os círculos de diálogos realizados na instituição na expectativa de fundamentar e responder a pergunta sobre como os círculos de diálogo podem colaborar com o processo de ressocialização do adolescente, autor de ato infracional.

O planejamento dos temas a serem abordados nos círculos possuem objetivos, previsão de materiais, formalização de passos a serem seguidos, perguntas norteadoras e possibilidade de cerimônias diferentes, o que favorece a oportunidade de serem dialogados com os assuntos e necessidades específicas de

cada grupo e instituição, de acordo com as demandas avaliadas relevantes e pertinentes ao processo em que o adolescente encontra-se.

A previsão de tempo para início, meio e fim do processo circular estima-se em duas horas, duas horas e meia, portanto, com duração variável. Posteriormente, os círculos, de preferência na mesma data, em razão das expectativas criadas, os facilitadores dão um feedback da ação, respeitada a ética e a confiabilidade, para os técnicos do Programa, que envolve dois assistentes sociais, duas psicólogas, um terapeuta ocupacional e uma pedagoga.

Todos os adolescentes que cumprem medida de internação são convidados para participar dos círculos de diálogo. Previamente, facilitador, co-facilitador ou o técnico de referência do adolescente conversa com o interno sobre como funciona os círculos, quais seus objetivos e metodologia, possibilitando a escolha da participação ou não. A principal dúvida dos adolescentes é se a participação interfere ou não no relatório avaliativo individual encaminhado, no máximo, de seis em seis meses, à Vara da Infância e Juventude. Pontuamos como importante a clareza, junto ao adolescente, da não interferência em qualquer tipo de avaliação, uma vez que a voluntariedade é princípio básico de participação.

Como o Programa de Internação tem capacidade para 40 adolescentes e não raro a Unidade trabalha com sua capacidade máxima, os adolescentes são subdivididos, por questões de segurança e de acordo com normas do regimento interno da Unidade em, no máximo, oito participantes. A escolha do grupo é realizada pelos facilitadores e técnicos, a depender do clima institucional, comportamento do adolescente, afinidade entre os adolescentes, vínculos e conflitos anteriores. O foco temático do grupo só muda após todos os adolescentes que se dispuseram a submeter-se ao tema do círculo terem participado. Assim, o mesmo tema geralmente é realizado entre quatro ou cinco vezes.

Os círculos, geralmente, acontecem no mesmo local, uma sala ampla, afastada da ala de segurança, pelo silêncio que proporciona. O local também não tem interferência de pessoas ou servidores que possam passar na frente, o que favorece a atenção e a concentração dos adolescentes. Os agentes de segurança socioeducativos ficam apenas no campo visual dos adolescentes, o que favorece o sigilo, pois não escutam os diálogos e os pensamentos compartilhados.

Na etapa preparatória da execução dos círculos de diálogos no Programa de

Internação, é avaliado se o clima institucional está favorável à segurança, se não há rivalidades ou desavenças entre os adolescentes elencados para participação do processo, se o dia sugerido é adequado e não interferirá na participação do adolescente em outras atividades; se o espaço de execução dos círculos está organizado e limpo para o acolhimento dos adolescentes; se haverá agentes de segurança socioeducativos suficientes para acompanhamento do processo, se há tempo suficiente em cronograma para a instalação e desenvolvimento do processo; se os adolescentes não participarão de outras atividades como esporte, escola ou visitas, por exemplo; se há disponibilidade dos dois facilitadores para a execução do processo em tempo integral; se os participantes estão fisicamente bem e emocionalmente estáveis para participação.

Ainda na fase preparatória, também são avaliadas as circunstâncias, as motivações, as finalidades e os objetivos a serem alcançados, assim como definida a pertinência da instauração do tema do círculo. O círculo é pensado enquanto processo: logística (a data, o local, o que será colocado no centro do círculo, o que será utilizado como bastão de fala, como será a cerimônia), escolha do facilitador (disponibilidade, capacidade, possibilidade de trabalhar o tema), participantes, contribuições possíveis para quem participa (quem, por que e para que participa), planejamento do encontro (cerimônias de abertura e de encerramento, os recursos para cada etapa, perguntas úteis para cada etapa do círculo, perguntas necessárias para a abordagem do tema principal e a estimativa dos intervalos). São pensados os valores norteadores para o grupo e quais perguntas funcionarão como disparadoras da conversa e das reflexões dos participantes, que também são elementos constituintes dessa fase. Ainda na primeira etapa, há uma conversa entre facilitadores ou técnicos com o adolescente, intuídos em explicar e convidar o adolescente à participação dos círculos.

Desde 2019, foram realizados círculos de diálogo com diversos temas, a exemplo “Injustiças Cometidas e Sofridas” e “Auto Imagem”. A partir de 2020, a previsão de execução dos círculos é quinzenal, às sextas-feiras, dia da semana que os adolescentes possuem o cronograma mais livre para atividades em razão de não estarem em escolarização ou cursos de iniciação profissional. Em feriados, dias de clima institucional não favorável ou quando não há servidores suficientes para manter a segurança no caso de uma eventualidade, o Círculo não acontece.

O último círculo de diálogo realizado no programa de internação está datado

em 15/01/2020. Em março de 2020, os círculos foram interrompidos em razão das Portarias 01/2021 e 02/2021 do DEASE/SEJUF, que regulamentam medidas e providências como Plano de contingência e prevenção ao contágio pelo vírus Covid-19 nas Unidades Socioeducativas do Estado do Paraná. A portaria recomenda redução do contingente de recursos humanos e o reordenamento das atividades, como um todo, em razão da necessidade de distanciamento em prevenção ao contágio do vírus. Assim, foi dada prioridade a atividades escolares, profissionalizantes e ações socioeducativas de cunho remoto.

Em novembro de 2021, a portaria 255/2021 do DEASE revogou as portarias anteriores, recomendando o retorno às atividades propostas nos Planos das Unidades, com respeito às recomendações da Secretaria Estadual de Saúde.

Em resumo, destacamos que o CENSE de Foz do Iguaçu realiza dois tipos de círculos, conflitos e diálogo. As metodologias utilizadas para a realização dos dois tipos de círculos são similares; o que os diferencia são seus objetivos, a necessidade de realizar pré e pós-círculos e a proposta para resolução do conflito ou problema ou não. No quadro a seguir, apresenta as diferenças e similaridades entre os tipos de círculo.

Figura 4 – Comparativo das diferenças e similaridades entre os círculos de diálogo e círculos de conflitos

<b>Características</b>	<b>Círculo de Diálogo</b>	<b>Círculo de Conflito</b>
Finalidade	Promover o diálogo de um tema	Consensuar um problema ou conflito
Facilitador	Organiza e planeja as etapas do Círculo	Organiza e planeja as etapas do Círculo
Pré Círculo	Não se aplica esta etapa	Se aplica esta etapa
Construção de consensos (formas de solução encontradas)	Não se aplica	Se aplica
Pós Círculos	Não se aplica	Aplica-se para avaliação dos resultados e satisfação

Fonte: Pranis, 2010

Em análise dos Círculos realizados, os círculos de conflitos, pelos próprios objetivos, já se configuram numa problemática de algum tipo de violência experienciada. Já os círculos de diálogos, realizados e pesquisados entre setembro

de 2019 a janeiro de 2020, cabe pontuar, independente o foco temático ou assunto abordado, que histórias e memórias de violências intrafamiliares são comumente relatadas, exemplificadas e rememoradas pela maioria dos adolescentes, dando evidências que a violência faz parte das relações e da dinâmica de vida deles.

De acordo com os diálogos de avaliação com facilitadores, o assunto família, em seus mais diversos temas, repercute em reações emocionais perceptíveis durante os círculos, motivo pelo qual o presente estudo ressalta a importância da família no processo de socialização e pontua as repercussões da violência no contexto familiar durante o processo de desenvolvimento do indivíduo.

#### 2.4 VIOLÊNCIAS SOFRIDAS NA INFÂNCIA E AS POSSÍVEIS REPERCUSSÕES NA ADOLESCÊNCIA

Ao descrever as consequências das diversas possibilidades de violências vividas na infância, embora cada autor fundamente uma gama de desdobramentos, não há divergências de que a violência, manifestada em seus diversos tipos, cause danos e prejuízos em diversos âmbitos, principalmente no emocional e psicológico.

O sujeito, a partir das relações que vivência no mundo, produz significações e, como ser significante, vivencia a sua condição de ser, o que lhe permite singularizar os objetos coletivos, humanizada a objetividade do mundo. Suas significações, aliadas às suas ações, compõem o sujeito que vai ser revelado (MAHEIRIE, 1994).

Ao interpretar os fundamentos da autora, entende-se que é a partir das relações e as experiências coletivas como o mundo e com aqueles que convivemos, que vamos dando significado, de forma particular e individual, àquilo que vivemos.

É na adolescência, fase de desenvolvimento humano marcada por profundas mudanças, crises, transformações, questões identitárias, descobertas, experimentações, busca de autonomia e pertencimento, que a bagagem histórica, social e cultural, concebida e trazida da infância, funde-se com os processos de amadurecimento físico, mental e emocional, próprios da fase da adolescência, que envolve busca da identidade, flutuações de humor, atemporalidade, imediaticidade, pensamento mágico e onipotência, manifestações contraditórias de condutas, rebeldia e atitudes reivindicatórias, emancipação e conflitos familiares, de acordo com Aberastury e Knobel (2003).

Pelas inúmeras mudanças e pelo amadurecimento que acontece na

adolescência, o indivíduo começa a entender e perceber situações e vivências que antes não eram notórias para ele. Tal processo ocorre porque o espírito crítico e a inconformidade com a realidade, são traços característicos da fase, que, nesse processo, ao buscar sua identidade, pode opor-se a valores estabelecidos em razão da autonomia de ideias e pensamentos (SÁ, 2006).

As reflexões dos autores nos apontam que é na adolescência, fase de desenvolvimento bastante complexa, quando o sujeito articula e interage com uma rede de fatores, condições e descobertas, que, muitas vezes eclodem e se revelam, de forma mais notória e aberta, utilizando o termo de Maheirie (1994), os efeitos e as consequências das violências vividas na infância. O envolvimento em atos infracionais pode entendida como umas dessas consequências.

Ao tratar das consequências de violências sofridas por crianças e adolescentes, existem impactos a curto, médio e longo prazo em todas as áreas de desenvolvimento. No desenvolvimento físico, as consequências podem incorrer em danos e lesões físicas leves a danos cerebrais irreversíveis. No desenvolvimento comportamental, cita-se como possibilidade o empobrecimento das relações interpessoais, agressão física, comportamentos antissociais e delinquência. No desenvolvimento cognitivo, pode inculcar em baixo rendimento escolar, problemas de aprendizagem e de atenção. No desenvolvimento psicológico, os impactos da violência podem incidir em problemas de autoestima, depressão, uso de drogas, autoagressão e até suicídio (OMS, 2002).

Outros autores, ratificam os prejuízos elencados pela OMS e os complementam, dado outros enfoques, aos danos que as violências podem incidir:

a. Danos da Violência Física: “[...] lesões abdominais, fraturas dos membros, mutilações, traumatismos cranianos, queimaduras, lesões oculares e auditivas, muitas delas levando a invalidez permanente, ou temporária, ou até a morte” (MINAYO, 2001, p.97).

b. Danos da Violência Psicológica: “[...] apresentam tendências ao suicídio ou a fuga a outros meios como o uso de substâncias psicoativas, além de um baixo rendimento escolar e condutas tidas como “antissociais” ou “mau comportamento” (MALTA, 2002, p.41).

c. Danos da Violência Sexual: estados depressivos, manifestações de desejo de morte, tentativa de suicídio, regressão na linguagem e no comportamento; distúrbio do sono (terror noturno, sono agitado, insônia ou sonolência excessiva) e

erotização das relações de afeto, estranhas à sua fase de desenvolvimento e sociopatias (condutas antissociais, transtornos, de conduta ou prática de infrações), entre outras. Em vista disso, [...] a diversificação e a cronificação das formas abusivas na experiência do adolescente autor de ato infracional (AMARO, 2014, p. 31).

Para Bottoms (1993), os efeitos psicológicos de abusos psicológicos vividos na infância só aparecem em longo prazo e sua percepção exige uma complexa ressignificação de atos vividos na infância, uma vez que sua interpretação só é possível na vida adulta. Em casos de violências diretas contra crianças, há incidência de distúrbios emocionais, cognitivos e de comportamento.

Segundo Gonçalves (2003), existe certa unanimidade de pesquisadores quanto à presença de consequências psicológicas associadas ao abuso físico, entre elas, comportamentos autodestrutivos, envolvimento em conflitos interpessoais e uso de drogas.

Como abordamos a violência simbólica neste estudo, por se tratar de relações de poder, dominante – dominado, originada no campo da submissão, entende-se que ela pode ser tão prejudicial quanto os outros tipos de violência, já que afeta a construção e o desenvolvimento do sujeito. Embora a violência simbólica não provoque marcas no corpo como a violência física e não seja reconhecida pela vítima como um tipo de violência, também repercute em manifestações que merecem atenção, exatamente por ser exercida pelas vias simbólicas e subjetivas, na maioria das vezes imperceptíveis às vítimas.

Para ilustrar e fundamentar o exposto, utilizo-me da minha prática profissional no CENSE e dos incontáveis registros de casos em que os adolescentes relatam relações abusivas e violentas no âmbito da família, mas as justificam. Percebe-se que essas relações, de dominação, poder, violência e autoritarismo, muitas vezes passam despercebidas pelas vítimas<sup>18</sup>, muito provavelmente porque foram internalizadas e aprendidas como “normais”. Assim, a criança, na família, dentro de suas subjetividades e representações simbólicas, aprende de forma naturalizada a violência, logo, a reproduz nos moldes do seu aprendizado e identificação.

Segundo Bandura (1973), crianças, que assistem ou sofrem violência doméstica, apresentam tolerância limitada à frustração, pouco controle de impulsos,

<sup>18</sup> Este é o terceiro ponto positivo detectado na pesquisa, na medida em que, novo processo implantado possibilita o acesso racional a percepção de si e do mundo, de histórias individuais que na instituição, com o diálogo aberto, se torna ponte de acesso ao drama coletivo de uma violência estrutural grave e naturalizada na sociedade local.

raiva internalizada e externalizada. Essas crianças quando chegam à adolescência tendem a usar a agressão como forma predominante de resolução de conflitos. A violência intrafamiliar também pode ser fator de risco para condutas infratoras, postulando-se que os valores e as condutas agressivas dos adultos e companheiros podem servir de modelo de identificação a serem seguidas e imitadas pelos filhos.

Para Zehr (2010), os ofensores de hoje foram as vítimas no passado:

Muitos ofensores foram vítimas de abusos na infância e carecem das habilidades e formação que possibilitem um emprego e uma vida significativa. Muitos buscam validação e empoderamento. Para eles, o crime é uma forma de gritar por socorro e afirmar sua condição de pessoa. Em parte, prejudicam os outros porque foram prejudicados (ZEHR, 2010, p. 171).

Zehr (2010), ratifica as ideias de Bandura (1973), quando pressupõe que muitos crimes nasceram de violações e parte significativa dos ofensores tornou-se, assim, porque sofreu violações, abusos e maus tratos, especialmente na infância.

Para Gomide (2012), práticas parentais negativas como negligência, abuso físico, psicológico ou sexual, humor instável e punição inconsistente, levam ao desenvolvimento de comportamentos como mentir, furtar, agredir, usar drogas e, possivelmente, práticas violentas mais severas.

Assim, ao pensar em violências, sofridas e praticadas por adolescentes, podemos fazer referência aos pensamentos de Pellegrino (1989) que expõe que a criminalidade é “sempre expressão e consequência de uma patologia social” (p.76). É através de sua intensidade e brutalidade, que será permitido, com infalível certeza, estimar o grau de perturbação, dilaceração e desordem da vida social. Tanto que Fiorelli (2014) entende:

As ações humanas, complexas por sua natureza, devem ser analisadas sob a ótica de quem as pratica, dos estímulos internos e externos que as motivam e, também, de acordo com o contexto em que ocorrem. Há comportamentos que se manifestam pela livre vontade do agente, que, consciente e deliberadamente, opta por assim fazê-lo; outros, originam-se em complexas conexões provenientes de estados emocionais e de componentes orgânicos que escapam à deliberação do indivíduo. O que as caracteriza, em geral, são as circunstâncias em que acontecem; assim, não é possível analisar qualquer comportamento humano desvinculado do contexto em que se dá (FIORELLI, 2014, p. 268).

Diante desses multifacetados determinantes, características e condições que se entrelaçam entre si é que estão as violências, as quais, visíveis ou silenciosas,

carregadas de significados, insidiosas, naturalizadas, são tão difíceis de revogar.

Ao considerar que o CENSE tem como um de seus objetivos ressocializar adolescentes que por motivo ou outro estão em conflito com a lei e ao considerar que a maioria sofreu algum tipo de violência em fase importante de formação, está fundamentado que o âmbito da socioeducação é campo fértil para trabalho de relativização de violências, não só cometidas, mas também sofridas pelos adolescentes.

Associada a outras ações socioeducativas, os círculos de diálogo, metodologia da Justiça Restaurativa, tem se mostrado uma estratégia colaborativa no âmbito socioeducativo, na medida em que oferece um espaço de cunho restaurativo, diferenciado do tradicional, de fala e escuta qualificada, para o adolescente tenha a possibilidade, através um espaço diferenciado e horizontal e dirigido, compreender e perceber-se a si e às suas relações.

A análise de um círculo de diálogo, descrito no próximo capítulo, fundamenta, através de um estudo de caso, que a prática agrega as ações interdisciplinares desenvolvidas no CENSE e deve ser incentivado nas Unidades Socioeducativas pelos resultados que pode promover.

### **3 DA TEORIA A PRÁTICA DA SOCIALIZAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA**

Esboçadas nos capítulos anteriores a história das conquistas de direitos aos adolescentes em conflito com a lei, a violência como violação do direito, a família e sua importância no processo de formação e socialização do indivíduo, a vulnerabilidades da adolescência, o adolescente em conflito com a lei e o objetivo ressocializador da medida socioeducativa, este capítulo visa descrever e analisar uma prática de Justiça Restaurativa desenvolvida no CENSE de Foz do Iguaçu, junto a adolescentes autores de ato infracional que estão cumprindo medida socioeducativa de internação.

Optou-se no presente estudo, fazer a descrição e análise da prática de círculo de diálogo, ação que progressivamente vem compondo-se no cronograma de atividades dos adolescentes atendidos. O tema do Círculo a ser analisado “Conexões com a família”, tem conexão com a pesquisa, dada relevância e interferência da família no processo de socialização e ressocialização.

A análise de uma prática restaurativa, que está a conquistar seu espaço dentro do âmbito socioeducativo, tem a intenção de endossar sua importância no âmbito socioeducativo, a partir dos resultados apresentados.

Ao transpor a teoria para a prática, elucida-se as metodologias restaurativas em seus aspectos inovadores e desafiadores e evoca-se a possibilidade das práticas restaurativas complementarem as ações socioeducativas no processo de ressocialização e responsabilização do adolescente em conflito com a lei, pois repercutem em ações importantes no processo socioeducativo e restaurativo do adolescente.

#### **3.1 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA**

Englobada em diversos estudos e entrelaçada nas transformações da cultura, da política, do território, do social, do religioso e de outros campos, está a família. Organização não estanque, que transforma seus arranjos, sua identidade, suas representações e sua estrutura com a contemporaneidade.

A família, base da sociedade, segundo a Constituição Brasileira (1990), no que se trata de seus deveres e obrigações, possui papel primordial no

amadurecimento e desenvolvimento psicossocial dos indivíduos, principalmente das crianças e adolescentes que nela crescem. Independentemente suas configurações e transformações, ainda assim, ela continua como espaço indispensável para a formação moral, psicológica e cognitiva do sujeito, o que lhe imputa, junto ao Estado e à sociedade, deveres e obrigações.

Para Romanelli (1997), a família corresponde a lugar privilegiado de afeto, no qual estão inseridos relacionamentos íntimos, expressões de emoções e de sentimentos. É no interior da família que acontecem os primeiros relacionamentos interpessoais com pessoas significativas, as quais são importantes para o desenvolvimento afetivo e essencial para o desenvolvimento emocional do indivíduo.

A autora aponta que, a partir do processo socializador, o indivíduo elabora sua identidade e sua subjetividade, adquirida principalmente no interior da família, através de valores, normas, crenças, culturas, modelos e padrões de comportamentos necessários para sua atuação na sociedade.

No entendimento de Sarti (2004), é na família que introjetamos as normas e os valores que permanecem conosco durante toda a vida, como base para a tomada de decisões e atitudes nas demais fases de desenvolvimento.

Para Horkheimer e Adorno (1973), a família impõem, através da internalização da autoridade, uma submissão à ordem vigente. Também consegue perpetuar elementos de afeto e segurança, necessários para o indivíduo desenvolver capacidade crítica em relação a sociedade em que está inserida. Para os autores, “a família não só depende da realidade social, em suas sucessivas concretizações históricas, mas também está socialmente mediatizada, mesmo em sua estrutura mais íntima” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 133).

As reflexões dos autores mostram que, apesar de inúmeras transformações ao longo da história, a família permanece como alicerce e referência para formação e socialização. Por ser espaço privilegiado de afeto e por ser o primeiro grupo social que o indivíduo faz parte, a família é responsável por desempenhar funções formativas e determinantes do desenvolvimento global do indivíduo, pois é através da identificação com pessoas significativas que tem seu primeiro contato com o mundo.

Em relação a socialização, para Giddens (2005), ao nascer, o contexto social da criança já está dado. Ela vai inserir-se nele por meio de um processo de

socialização, entendido pelo autor, como principal canal para a transmissão da cultura, que vai se suceder através do tempo e das gerações.

Na clássica obra “A construção social da realidade”, publicada originalmente em 1966, Berger & Luckmann (2008), fundamentam que o processo de socialização acontece de forma primária e secundária.

A chamada socialização primária acontece na primeira infância, em que a família, principal agente de socialização, ensina a língua, a moral e os padrões básicos de comportamento que formam a base para o aprendizado posterior. Nessa fase, a criança aprende por imitação e ainda não tem condições de avaliar e questionar os ensinamentos; é a chamada aprendizagem incondicional ou aprendizagem por imitação, moldada, portanto, diante daquilo que a família oferecer.

A criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Quaisquer que sejam, a interiorização só se realiza quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus (BERGER; LUCKMANN, 2008, p.170).

Pela fundamentação do autor, a socialização primária pode ser compreendida como a base e estruturante da formação da sua identidade. Uma vez que é o processo de socialização primária é oportunizada pela família, independente sua composição ou arranjo, a forma com que a criança é apresentada ao mundo e as relações que nela se estabelecem, interferem, favorável ou desfavoravelmente no processo de socialização.

Nem sempre a família consegue executar as funções que lhe cabem e neste viés, pode-se dizer que quando ocorre uma socialização deficitária, emergem comportamentos ligados ao crime, agressão, a indisciplina, ações anti-sociais e outras patologias (APIO, 2012).

A socialização secundária ocorre mais tarde, quando o indivíduo tem mais maturidade e já está inserido em outros campos e interações sociais que auxiliam-nos a aprenderem os valores, normas e crenças que constituem os padrões de sua cultura. Nesse momento, há a necessidade de atuação de outros agentes na socialização como escolas, grupos de iguais, organizações, mídia e trabalho. Pela leitura de Berger e Luckman:

[...] essa interiorização da sociedade, da identidade e da realidade nunca está acabada. A socialização primária fornece a estrutura básica do processo de socialização e influencia a formação da socialização secundária (BERGER; LUCKMAN, 2008, p. 184).

Assim, entende-se que a socialização é um processo da vida humana, não estático, no qual o indivíduo desenvolve a aprendizagem do modo de vida da família e sociedade, que se fundem pela cultura, moral, costumes, hábitos e assimilação da importância do seu papel social enquanto indivíduo membro do grupo social. Portanto, a criança aprende a cultura da sua realidade social por meio dos grupos com quem interage, o que repercute fundamentalmente o papel da família. Esta, ou seu substituto, são tradicionalmente chamados de “primeiro grupo de socialização”, pois são as primeiras pessoas que convivem com a criança desde tenra idade e ensinam-na a viver no mundo. Segundo uma leitura psicanalítica:

[...] a criança é remetida pelos seus pais, à cultura. Cada família circula num modo particular de emocionar-se, criando uma cultura familiar própria, com seus códigos, com uma sintaxe própria para comunicar-se e interpretar comunicações, suas regras, ritos e jogos. (SEQUEIRA, 2007, p.98).

De acordo com o autor, a criança, inserida no meio familiar, através de um universo pessoal de significados, códigos e relações, aprende a significar suas primeiras ações, e internaliza, cotidianamente, signos e símbolos que servem de mediadores fundamentais para a organização de seu pensamento e atua também no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Assim, ao desenvolver-se, a criança acumula experiências por meio da relação com adultos e outras crianças mais velhas ou mais experientes, passando por um processo de individuação, isto é, de afirmação enquanto sujeito único (VYGOSTKI, 2001; WALLON, 1975; BERGER, LUCKMAN, 2008).

De acordo com os referidos autores, a influência da família sobre a socialização, individuação e formação de personalidade do indivíduo, alcançam níveis profundos, dado o entendimento de que a criança é um ser em desenvolvimento e possui dependência, física e psicológica, de sua família ou substitutos. Portanto, é a partir das bases adquiridas inicialmente na vida em família, ou seu substituto, que o indivíduo vai construir suas primeiras referências e alicerces para formação de identidade. Nesse viés, descrevem:

A identidade, e tudo que a forma (signos, valores, representações, significados, linguagem, cultura), é constituída historicamente e, por isso, em cada identidade isolada está contida toda a história da humanidade, assim como toda a história da família, a que cada ser esteve ou está pessoal, coletivamente e culturalmente ligado (BARBOSA & REIS, 2014. s.p).

A reflexão dos autores nos remete destacar que ao refletir a identidade, há uma gama de fatores, papéis, formas e entornos que a definem e que devem ser levados em consideração. Uma vez que a identidade não se forma de maneira isolada, estática e una, há um histórico (pessoal, familiar, social, entre outros) a ela atrelados.

Essa diversidade de papéis e fatores, assumem certo destaque em determinados momentos, mas todos eles se influenciam mutuamente e oferecem subsídio para a metamorfose da identidade. Esse jogo de reflexões múltiplas que estrutura as relações sociais é mantido pela atividade dos indivíduos, de tal forma que é lícito dizer-se que as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social, ao mesmo tempo que reagem sobre ela, conservando-a (ou transformando-a) (CIAMPA, 1987, p.171)

O fundamento de que a identidade resulta da unidade e síntese entre a objetividade e a subjetividade. O que é subjetivo no indivíduo torna-se objetivo no seu agir no mundo, delimitando, assim, o modo particular de cada um de interagir com meio social e material. A interação propicia a interiorização do meio social e material pelo indivíduo, transformando assim sua subjetividade (BARBOSA, 1997).

Nesse movimento, o homem não muda apenas o seu modo de agir no mundo, mas também muda quem ele é, e como ele se reconhece e se identifica. Há uma constante transformação no sentido de construção em sua identidade, ele não perde aquilo que lhe constitui, mas isso é acrescentado por novos elementos de sua vida. Dessa maneira, não há como existir uma identidade estática, mas sim uma “identidade metamorfose” (CIAMPA, 1987).

Minayo (1992), fundamenta a necessidade da interdisciplinariedade, especialmente nas pesquisas sociais e sugere a articulação de dados empíricos com a teoria e a necessidade de análise das relações intrínsecas entre as diversas correntes intelectuais.

Além dos autores anteriormente citados, que nos trazem uma base teórica conceitual para o entendimento do processo de socialização, muito embora haja algumas divergências com a teoria de Pierre Bourdieu (2008), as quais podem ser

objeto de pesquisas posteriores, o estudo do autor, no que se refere a violências simbólicas, oras são convergentes com o estudo das violências sofridas e cometidas por adolescentes autores de ato infracional, motivo pelos quais seus conceitos complementarão o estudo.

A violência simbólica pode ser definida como uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer (Bourdieu, 1996, p.16). Numa definição mais recente, o autor aponta a violência simbólica como forma de coerção que se baseia em acordos não conscientes entre as estruturas objetivas e as estruturas mentais (BOURDIEU, 2012).

Pode ocorrer em diferentes campos, e neste estudo, focaremos no campo da família. O campo é descrito pelo autor como um conjunto de espaços, não necessariamente físicos, ocupados por sujeitos e estruturados de tal forma que existam posições superiores e inferiores, cujo tratamento dos integrantes desse grupo depende exclusivamente do espaço que ele ocupa na hierarquia. Os campos possuem em si características muito particulares, sejam elas as regras de conduta, tipos de disputa ou as formas de acúmulo de capital específico (BOURDIEU, 2004, p. 119)

No processo de socialização, é no campo da família, que o indivíduo progressivamente, de forma involuntária e inconsciente, faz a incorporação de um conjunto de repertórios, de regras de conduta e da lógica daquele campo, o chamado habitus, ou seja:

[...] os habitus se transmite sem passar pela linguagem e pela consciência, através de sugestões inscritas nos aspectos aparentemente mais insignificantes das coisas, situações ou práticas da existência comum. Logo a modalidade das práticas, as maneiras de olhar, se aprumar, de ficar em silêncio, ou mesmo de falar (“olhares desaprovadores”, “tons” ou “ares de censura”, etc.), são carregados de injunções tão poderosas e difíceis de revogar por serem silenciosas e insidiosas, insistentes e insinuanes (BOURDIEU,2008, p.38).

A violência a que o autor se refere, é bastaste próxima às características da violência psicológica, até mesmo porque opera de forma subjetiva, isto é, aquele que comete violência não tem consciência que a está cometendo, e aquele que sofre, também não a percebe, naquele momento, como violência.

O indivíduo internaliza a dinâmica, a lógica, os valores, a cultura, os exemplos e a rotina das relações do campo em que está inserido, neste estudo a família. Essas internalizações, são entendidas e impostas como naturais e como uma prática de existência comum, como refere o autor.

Esse conjunto de disposições, que não são fixas, não são a personalidade e nem a identidade dos indivíduos e que fornecem os esquemas necessários para a nossa intervenção na vida diária são chamados de *habitus*. Conforme o autor, o *habitus* é um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontado a experiências novas e permanentemente afetado por elas, durável, mas não imutável (BOURDIEU, 2002).

Quando o autor define que os *habitus* internalizados no campo são duráveis, mas não imutáveis, nos remete a pensar que eles não são fixos e não estão cristalizados, podendo ser mutáveis, através de outras experiências, que também afetarão o indivíduo, através de uma dinâmica cíclica.

Como estudado, há diversos autores e correntes teóricas que dialogam sobre a importância da família no processo socializador. Todavia, nem sempre, por fatores multideterminados, a família consegue, da dinâmica de seu campo, garantir as crianças e adolescentes, que estão inseridos nela, convivências sadias, oportunidades e facilidades de desenvolvimento saudável, digno e livre de violência.

Nessa ótica, no campo da família, base da socialização, que o indivíduo, em processo formação e desenvolvimento, pode ser conduzido e apresentado, consciente ou inconscientemente, à violência, o que acontece, muitas vezes, pelas relações violentas que nela se estabelecem, inclusive de forma simbólica.

Muitas são as formas de violências a que são submetidas algumas crianças e, por muitas vezes, essas violências sofridas ou presenciadas no âmbito familiar, de forma visível ou simbólica, favorecem a introdução desses sujeitos num mundo de outras violências, de forma imediata, a curto, médio e longo prazo.

Crianças e adolescentes, pela fase de desenvolvimento, estão mais vulneráveis às consequências da violência e os prejuízos atingem o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e neurológico. As consequências das relações violentas também ocasionam danos à saúde, traumas, incapacidades temporárias ou permanentes, sofrimentos físicos e emocionais (MINAYO, 1999).

Decorrente mais de vinte e três anos de minha experiência profissional enquanto psicóloga junto a adolescentes em conflito com a lei no CENSE de Foz do

Iguaçu, o que repercute em mais de 4700 atendimentos individuais, somente entre o período de abril de 2007 a abril de 2022, e uma pesquisa<sup>19</sup> realizada na instituição em 2011, é possível dizer que é muito comum o adolescente que está cumprindo medida de internação na instituição, relatar ou conversar, de forma naturalizada, violências sofridas e praticadas, independente sua natureza e ou tipificação.

Interpreta-se como naturalização da violência, narrações de histórias de violências (vividas e praticadas) sem expressões emocionais a falta de percepção dos danos e prejuízos causados por ela e as fundamentações implausíveis utilizados para a justificar. Quando se aponta violências vividas, muito próximo a um número que nos remete à integralidade, essas violências possuem o agravante que foram vividas no âmbito da família, aquela que o deveria proteger e oferecer aportes afetivos e emocionais seguros para um desenvolvimento sadio. Por isso, a Organização Mundial da Saúde em 2002 se pronunciou nos seguintes termos:

A violência intrafamiliar é toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder à outra. O conceito de violência intrafamiliar não se refere apenas ao espaço físico onde a violência ocorre, mas também, às relações em que se constrói e efetua. A violência doméstica inclui outros membros do grupo, sem função parental, que convivam no espaço doméstico. Incluem-se aí empregados (as), pessoas que convivem esporadicamente, agregados (BRASIL, 2002, sp).

Para Minayo (2005), a violência doméstica “ocorre entre os parceiros íntimos e entre os membros da família, principalmente no ambiente da casa, mas não unicamente”. Guerra (2003) conceitua que a violência doméstica contra crianças e adolescentes é representada por todo ato de omissão, praticado por pais, parentes ou responsáveis, capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima. Implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

---

<sup>19</sup> BRAGA, C.; BATISTA, M.I.F. **Violência intrafamiliar e violência praticada pelos jovens: Relações Possíveis?** In: BORSTEL, R.V.; BIDARRA, Z.S. Socioeducação, reflexões para a construção de um projeto coletivo de formação cidadã. -Cascavel: EDUNIOESTE, 2011. 480p.

Para conceituar as formas de violências, serão utilizadas as definições do *National Information Clearinghouse*<sup>20</sup>, citadas por Gonçalves (2003), pois elas retratam e aproximam-se, com muita similaridade, dos relatos que comumente os adolescentes internados no CENSE de Foz do Iguaçu explicitam terem experienciado no contexto familiar, quais sejam: o abuso físico<sup>21</sup>, o abuso sexual<sup>22</sup>, o abuso psicológico<sup>23</sup> e a negligência<sup>24</sup>.

Tais formas de violência, segundo a referida autora, caracterizam-se como as modalidades mais severas de violências. No Brasil, a violência física constitui um dos tipos mais frequentes de abusos e sua alta incidência é associada a um modelo cultural que justifica a punição corporal como forma educativa e corretiva.

Muito embora não definida pelo Ministério da Saúde ou *National Information Clearinghouse*, a violência simbólica, estudada por Bourdieu, vivida nas relações durante a infância, também pode incidir em repercussões negativas no desenvolvimento e formação do indivíduo.

Suave, insensível e invisível às suas próprias vítimas como descreve o referido sociólogo francês Pierre Bourdieu, apesar de estar vinculada a um âmbito simbólico, não desconsidera manifestações reais de poder e de violência como em situações em que pessoas são “[...] espancadas, violentadas, exploradas”, pois busca reconhecer as experiências subjetivas e implícitas das relações de dominação (BOURDIEU, 2003, p.43).

A violência intrafamiliar, a exemplo, citado por BRASIL (2001), expressa dinâmicas de poder/afeto, nas quais estão presentes relações de subordinação-

---

20 Organismo americano que se encontra entre os primeiros no mundo no estudo da violência contra crianças e adolescentes.

21 Caracteriza-se pela produção de injúria física como resultado de socar, bater, chutar, morder, queimar, sacudir ou outras formas de ferir a criança. Os pais ou responsáveis podem não ter tido a intenção de machucar a criança, na verdade, o dano pode ser resultante de excessos disciplinares ou punição física (p. 157).

22 Inclui a manipulação dos genitais da criança, o intercurso sexual, o incesto, o estupro, a sodomia, o exibicionismo, a exploração comercial a prostituição ou através de material pornográfico (p.166).

23 Inclui atos ou omissão pelos pais ou responsáveis que causaram ou podem causar sérios danos comportamentais, cognitivos, emocionais ou mentais. Em alguns casos de abuso emocional, atos isolados de pais ou responsáveis, sem nenhum dano evidente no comportamento ou na condição da criança são suficientes para garantir a intervenção dos serviços de proteção a criança (p. 167).

24 Caracteriza-se pelo fracasso em prover as necessidades básicas da criança. A negligência pode ser física, educacional ou emocional. A negligência física inclui recusa ou postergação da busca de cuidados de saúde, abandono, expulsão do lar ou recusa da permissão do retorno ao lar e supervisão inadequada. A negligência educacional inclui a permissão de vadiagem crônica, fracasso em matricular na escola a criança em idade de ensino obrigatório e fracasso em atender a uma necessidade emocional específica. A negligência emocional inclui ações de desatenção acentuada para com as necessidades afetivas da criança, a recusa ou fracasso em promover os necessários cuidados psicológicos, o abuso contra a mulher na presença da criança e a permissão do uso de drogas ou álcool pela criança (p. 165).

dominação. Nessas relações, que envolvem homem/mulher, pais/filhos, entre outros, as pessoas estão em posições opostas, desempenhando papéis rígidos e criando uma dinâmica própria, diferente em cada grupo familiar (BRASIL, 2001).

A família pode ser entendida como um campo e, nele, a violência simbólica pode representar uma forma de violência invisível, que se impõe numa relação do tipo subjugação, submissão, cujo reconhecimento e a cumplicidade fazem dela uma violência silenciosa que se manifesta sutilmente nas relações. Resulta de uma dominação cuja inscrição é produzida num estado doxa das coisas, em que a realidade e algumas de suas nuances são vividas como naturais e evidentes. Por depender da cumplicidade de quem a sofre, sugere-se que o dominado conspira e confere uma traição a si mesmo (ROSA, 2007, p.40).

Apontado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2001), o ambiente familiar pode, muitas vezes, revelar a existência de condições particulares ou coletivas que auxiliam na identificação de fatores de risco e vulnerabilidades à da violência intrafamiliar. Alguns dos fatores elencados são apontados a seguir:

Na família: a desigualdade de autoridade e poder; famílias cujas relações são centradas em papéis e funções rígidas; famílias sem diferenciação de papéis; famílias com alto nível de tensão; estrutura de funcionamento fechada; situação de crise, perdas (separação do casal, desemprego, morte); modelo familiar violento (maus tratos, abuso na infância e abandono); abuso de drogas; história de antecedentes criminais, cultura machista.

Na relação dos pais: violências em relacionamentos anteriores; dinâmica agressiva, isolamento e fechamento da relação conjugal; elevado tempo de convivência em situações de violência; baixa capacidade de negociação frente a conflitos; elevado nível de dependência econômica e/ou emocional dos parceiros; baixa autoestima dos parceiros; sentimento de posse exagerado; alcoolismo e/ou drogadição.

Na criança: a) referente aos pais: histórico de maus-tratos, abuso sexual ou rejeição/abandono; gravidez na adolescência, não planejada, de risco; depressão na gravidez; pai/mãe com múltiplos parceiros; expectativas altas em relação à criança; ausência ou pouca manifestação de afeto; estilo disciplinar rigoroso; possessividade; b) referente à criança: Crianças separadas da mãe ao nascer por doença ou prematuridade; crianças nascidas com mal formações congênitas ou

doenças crônicas (retardo mental, hiperatividade); crianças com falta de vínculo parental nos primeiros anos de vida.

Considerado as vulnerabilidades descritas pelo Ministério da Saúde, podemos dizer que, os contextos descritos, muito se assemelham à realidade de vida e aos dados históricos dos adolescentes atendidos pelo CENSE de Foz do Iguaçu. Assim, ao retomarmos o processo de socialização, já estudado, associando-o à possibilidade de que ele tenha ocorrido num âmbito familiar violento, é que fundamentamos possíveis repercussões negativas, a curto, médio e longo prazo, não só ligadas à socialização, mas em âmbito global da criança e do adolescente.

### 3.2 A ANÁLISE DA PRÁTICA DE UM CÍRCULO DE DIÁLOGO REALIZADO NO CENSE DE FOZ DO IGUAÇU-PR

Fundamentado que a violência intrafamiliar, experienciada em fase importante de desenvolvimento pode incorrer em comportamentos ditos antissociais<sup>25</sup>, falar sobre ela é uma necessidade, pois trata-se de um dos fatores que influenciam ou deixam o adolescente vulnerável ao cometimento de atos infracionais, como apontado por autores como Gonçalves (2003) e Gomide (2012).

Fundamentado também que a violência não faz parte da natureza humana, que não tem raízes biológicas, o que é descrito por MINAYO (1994), e que se trata de um fenômeno histórico-social, isto é, construído em sociedade, ela pode ser “desconstruída”, e essa desconstrução exige o envolvimento dos sujeitos, de instituições e da sociedade, em suas multidimensionalidades (MINAYO, 1999).

Esse envolvimento de sujeitos, instituições e sociedade esplanada por Minayo, nos permite englobar, para essa desconstrução da violência, a que o autor retrata, as instituições de cumprimento de medida socioeducativa, pela natureza do trabalho, que desenvolve com adolescentes autores de violência.

Neste viés, o papel institucional, no âmbito da socioeducação, que é direcionado e planejado à ressocialização do adolescente em conflito com lei, precisa, entre ações de caráter interdisciplinar executadas, que se complementam e se fortalecem entre si, oferecer espaços, de fala e escuta, para que o adolescente reflita e converse suas demandas e aquilo que a envolve, num movimento de

---

<sup>25</sup> O comportamento antissocial refere-se a qualquer comportamento que reflita violação das regras sociais e /ou atos contra os outros. Normalmente incluem-se comportamentos como agressão, roubo, incêndios, mentiras, vandalismo e fugas (CABALLO & SIMÓN,2005).

ultrapassar do efeito à causa.

Essas reflexões, entre outros meios e métodos, são também realizadas no CENSE de Foz do Iguaçu, através da modalidade de círculos restaurativos.

Com a intenção de dar vida a teoria e trazer ao cenário da pesquisa a prática, embora outros assuntos relevantes e de valorada representação temática para o trabalho socioeducativo que o CENSE propõe, escolhemos o círculo de diálogo que teve como título “Conexão com a família”, em razão do tema ter relação com a presente pesquisa.

Para alcançar o objetivo do trabalho, desenvolveu-se a hipótese de que os círculos de diálogo, por se constituírem como espaço de voz e de escuta, veem a ser uma ferramenta que oportuniza possibilidades de relativização das violências, sofridas e praticadas pelos adolescentes internos, rumo a elucidar, não somente seus efeitos, mas também suas causas. Assim, a análise descritiva explicativa está pautada em responder o porquê ser o círculo restaurativo uma prática, atualmente, digna de estudo, no âmbito socioeducativo e se, de fato, poderia ele contribuir no processo de ressocialização do adolescente autor de ato infracional

De acordo com Yin (2016), todos os dados de uma pesquisa qualitativa também precisam ter transparência, assim, devem estar disponíveis à inspeção, para que outras pessoas possam também examinar detalhadamente as evidências usadas para respaldar os resultados e conclusões da pesquisa, até mesmo porque, a análise pode resultar em críticas ou aperfeiçoamento.

Logo, os dados documentais, que foram coletados entre julho a dezembro de 2020, estão disponíveis sistema digital do CENSE, em pasta de área técnica, nomeada Justiça Restaurativa e referem-se a relatórios, prontuários, fotos, avaliações e roteiro do círculo analisado.

Concomitante houve a busca de fundamentações bibliográficas, a qual tomamos como base, as experiências e obras de Howard Zehr e Kay Pranis, por se tratar de pesquisadores, de reputação internacional, referente a Justiça Restaurativa.

Na análise da prática, foram utilizados dados documentais referentes exclusivamente ao círculo de tema “Conexões com a família”. O foco temático escolhido para abordagem, a família, faz relação com a violência intrafamiliar, que comumente faz parte da vivência de adolescentes atendidos no Programa de Internação do CENSE de Foz do Iguaçu.

A presente análise, descritiva explicativa, teve como base, o planejamento do roteiro do Círculo de Diálogo, de tema “Conexões com a família”, elaborado pelos dois facilitadores que o executaram, observável no anexo 04. No referido planejamento constam 11 passos a serem seguidos para a concretização do processo circular, os quais serão descritos e analisados um a um.

Como primeiro passo do Círculo, consta a distribuição de papéis coloridos para os adolescentes participantes, os quais foram entregues aos mesmos logo na chegada deles ao local do Círculo. A orientação dos facilitadores é que cada adolescente escreva seu nome no papel.

O fato do adolescente ser tratado pelo nome, tanto pelos facilitadores, quanto pelos demais participantes, uma vez que a maioria se conhece apenas por apelidos, o que vem a ser sua identidade social<sup>26</sup>, é relevante, uma vez que pode ser interpretada como ponto de partida para reflexões, considerando que o nome se trata de condição relacionada ao processo da formação de sua identidade.

Assim, ao interpretar que, a partir do momento, durante o Círculo, que o adolescente é direcionado a pensar sua identidade e quais influências são ou tenham sido representativas na formação do seu “eu”, ele vai percebendo, no seu processo identitário e nos contornos de sua individualidade. Neste viés, são possibilitadas várias interpretações, reflexões e possibilidades de ressignificação de sua história.

Utilizamos Habermas (1988), para ratificar essa interpretação, pois o autor fundamenta que a dialética da identidade, formada entre indivíduo e sociedade, é mutável, e em boa medida inconscientemente, num processo que inclui a identificação própria e a identificação reconhecida por outros, que pode envolver neste caso, nome ou apelido. O autor ainda complementa que, na medida em que se concebe que o indivíduo é responsável pela condução de sua biografia e pode construir novas identidades ao longo de sua existência, motivado por fragmentações e rupturas que conduzem a superações, permite-se um novo reconhecimento nas interações sociais em que faz parte.

As reflexões sobre o nome, ligado a escolhas familiares, e aos apelidos, ligados a possibilidade de novas identidades, faz-se necessária para que o adolescente se perceba nessa dialética com a sociedade e perceba a influência dos

---

<sup>26</sup> Caracterizada pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculado a uma classe sexual, a uma classe de idade, a uma classe social, a uma nação, etc. A identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente. (CUCHE, Denys. A noção de cultura nas Ciências Sociais. Bauru: EDUSC, 1999. p. 177.).

processos identitários nos seus comportamentos e papéis.

Como segundo passo planejado, consta a apresentação da proposta de trabalho para os adolescentes participantes. Enquanto um facilitador apresenta a proposta, o outro facilitador dispõe alguns materiais e objetos no centro do Círculo, que simbolizam os quatro elementos do universo: terra, água, ar e fogo, entendidos na Justiça Restaurativa como essenciais para a conexão das energias do universo, a vida.

Para esse Círculo, de acordo com a figura 05, foram colocados, ao centro, uma planta, uma nascente, um pote de água, um objeto como representação das configurações familiares e um objeto com representação de lar. Fitas foram colocadas como possibilidade de representação simbólica de laços familiares.

Figura 05 – Foto do centro do Círculo Restaurativo de Diálogo: Conexão com a família



Fonte: Arquivo Digital Interno CENSE, 2020

Na sequência, o facilitador explica as representações dos objetos colocados ao centro do círculo e apresenta o objeto da palavra aos participantes. Para esse Círculo, foi utilizado um coração vermelho de silicone.

Como já estudado no capítulo 2, o objeto da palavra se constitui, segundo Pranis (2010), como um dos elementos essenciais do Círculo. Como tem a função de regulamentar o diálogo entre participantes, colabora com o adolescente, no sentido de fazê-lo perceber-se, com a ajuda do facilitador, em seus comportamentos.

A necessidade do controle dos impulsos e ansiedade, por exemplo, é um deles, já que, muitas vezes, o adolescente é imediatista e impulsivo, pela condição da própria fase de desenvolvimento (SÁ, 2007). Além disso, quando o adolescente assume e respeita o compromisso de não falar, a não ser em posse do bastão de fala, está desenvolvendo autocontrole, capacidade de convivência de acordo com as regras do grupo, respeito ao tempo e história do outro, cooperação, respeito entre outras habilidades importantes, que o instrumentalizam para a vida social.

Pelos registros dos facilitadores, houve respeito entre os participantes, silêncio durante as falas, atenção durante as manifestações e um clima diferenciado de outras atividades realizadas em grupos. Não houve manifestações ou falas que caracterizassem preconceito, discriminação, provocações e bullying, o que não é incomum em grupos não relacionados a Justiça Restaurativa.

O aprendizado de quaisquer habilidades, sejam elas relacionadas ao seu próprio ser ou ainda ao exercício de sua participação social, segundo Sá (2007), tem extrema relevância no âmbito socioeducativo, uma vez que possibilita aos adolescentes novos conhecimentos na perspectiva de desenvolvimento integral.

Ainda sobre o objeto da palavra, Gonçalves (2012) faz uma correlação à efetivação dos direitos, ao observar que todos os adolescentes participantes terão, identicamente, a oportunidade de falar e, de maneira igual, terão o direito ao respeito no que tange às suas falas, quando estiverem exercendo a palavra.

Entende assim, que o objeto da palavra, se correlacionado sua função com com algumas questões ligadas ao direito, também permite abordagens que podem colaborar com o processo socioeducativo do adolescente, pois o coloca a refletir sobre o respeito, igualdade, não discriminação.

Para o quarto passo, a chamada de “Cerimônia de Abertura”, no planejamento, está proposta uma atividade intitulada “História do nome”. Como metodologia e instrução, o facilitador solicita que cada integrante, se souber, conte um pouco da história de seu nome e como ele foi escolhido pela família.

A contação de histórias, considerada o ponto chave de sabedoria dos círculos

restaurativos, de acordo com Pranis (2010), ensina que quando contamos nossa história, mostramo-nos vulneráveis ao outro. Isso porque, quando falamos em voz alta, além de podermos ouvir nossa história de um modo diferente daquela criada em nosso imaginário, expomos nossa forma individual de compreender, lidar e perceber nossas experiências, mostrando qual é a real visão que temos de nós mesmos.

A proposta do adolescente falar sobre seu nome e a origem dele, oportuniza um espaço de voz, de diálogo, de abertura e de reconhecimento enquanto cidadão através de seu nome. O momento favorece que pense, desvele e encare sua realidade e sua história, assim como apresente aspectos familiares que lhe tragam memórias de sua origem, as quais, de acordo com Pranis (2010), também pode desencadear memórias aos demais participantes, o que enriquece, favorece, estimula e dá segurança os diálogos, na medida que os adolescentes se encontram e se identificam com a história do outro.

A proposta da cerimônia de abertura, também possibilita ao adolescente identificar, se houver, através daquilo que sabe sobre a origem de seu nome, lacunas de sua história que precisam ser preenchidas ou restauradas em contribuição ao processo de ressocialização. Quando o adolescente consegue perceber essas lacunas, falar e refletir sobre elas, já é um indício dos resultados positivos dos círculos, pois tal comportamento pode ser interpretado como um indicativo da disponibilidade interna à mudanças.

As demandas manifestadas pelos adolescentes no processo circular, são na maioria complexas e carregam memórias nem sempre positivas. Por este motivo, fogem da alçada e competência dos facilitadores, os quais orientam aos participantes também à compartilhá-las em atendimento interdisciplinar, realizados por psicólogo, pedagogo, assistente social, terapeuta ocupacional.

A intervenção psicológica, por exemplo, agrega o processo circular na medida em que colabora como o adolescente na ressignificação das violências sofridas e cometidas, no resgate autoestima, no desenvolvimento de habilidade emocionais, no auto conhecimento, na percepção do mundo que o cerca, entre outros benefícios, que podem ser possibilitados num âmbito global.

De fato, aparentemente o círculo consegue agregar as propostas interdisciplinares já existentes, uma vez que por si só, devido as complexidades das demandas, não consegue surtir com efetivos mais sólidos.

As demandas expressadas, se concedida permissão do adolescente para o facilitador compartilhar com outros profissionais da equipe do Programa de internação, também podem ser relevantes para a construção do PIA do adolescente, instrumento norteador do trabalho técnico interdisciplinar e direcionado ao desenvolvimento individual e social do adolescente. Cabe ressaltar que o PIA, acompanha o adolescente no caso de uma progressão de medida, e acessado por outras equipes e equipamentos de atendimento, estas darão continuidade ao apoio e orientação para a execução dos planos individuais do adolescente.

Quando ao adolescente é sugerido ou indagado a falar sobre seu nome, a origem dele ou dados que se referem a sua identidade, não é incomum que não saiba quem escolheu seu nome, quais foram as motivações, sua origem, dados de sua história e da história da família que o constituíram enquanto sujeito. Relatos como: “eu só sei que meu nome é bíblico”, “nunca me interessei por isso”, “só sei que foi minha mãe, porque nem conheço meu pai”, “sei que não foi meu pai, porque minha mãe nem sabe quem é”, “nunca pensei sobre meu nome”, “meu nome não deve ter história”, “sei lá”, são algumas falas registradas pelos facilitadores que indiciam, em sua subjetividade, lacunas, que talvez precisem ser preenchidas na possibilidade da reestruturação do sujeito.

Essas falas e essas manifestações, ofertadas pelos adolescentes durante o círculo, ora de forma ingênua e despercebida em sua representatividade, dão elementos e abrem caminhos para o facilitador direcionar ações, falas e reflexões, que contribuam seu relativizar e produzam efeitos restaurativos.

Uma dessas ações é estimular e orientar o adolescente, nos dois contatos semanais permitidos, de acordo com resolução nº 265 DEASE/SEJUF, que compreende momentos de visitas familiares ou ligações telefônicas e videochamadas, a conversar sobre o assunto do círculo com seus familiares ou responsáveis, na intenção de fortalecer os vínculos, estabelecer diálogos e conexões e possibilitar o adolescente, com a ajuda da família, a compreender sua história e suas origens.

Pranis (2010), defende que o processo de contar sua própria história é um processo de reflexão sobre si mesmo e o efeito restaurativo pode ser alcançado na medida que se esclarece o modo pessoal de compreender aquilo que aconteceu, como e porque aquilo afetou sua vida. Portanto, a família e as pessoas de afeto do adolescente, podem contribuir com o processo restaurativo, preenchendo lacunas,

elucidando histórias, desvelando situações e acontecidos, em favor que o adolescente compreenda aspectos importantes de sua identidade.

No quinto passo do círculo em análise, no chamado de *Check-in*, o facilitador solicita que cada integrante fale sobre seus sentimentos acerca da etapa anterior.

Pelas avaliações dos facilitadores, há registro de certa estranheza inicial, quando se pede aos participantes relatarem seus sentimentos publicamente. Essa estranheza, manifestada através de comportamentos verbais, vai se diluindo na medida em que os adolescentes aderem e aceitam falar sobre sentimentos no grupo.

O facilitador, quanto atento a comunicação não verbal do adolescente, percebe as manifestações não ditas pela palavra, mas expressadas pelo tom de voz, na expressão do rosto, inquietude, choro, gestos ou atitude, o que também lhe abre caminhos para o trabalho. Nesse mesmo sentido, GAIARSA (1995) fundamenta que um observador atento consegue ver no outro quase tudo aquilo que o outro está escondendo, conscientemente ou não.

Ao se pensar o perfil dos adolescentes atendidos no Programa de Internação do CENSE, embora não haja pesquisas que fundamentem, mas material suficiente para tal, parte-se do princípio, ratificado através de atendimentos psicológicos, relatórios, estudos de caso, PPP da Unidade e PIAs, que esses adolescentes carregam muitas memórias, histórias e vivências relacionadas a violências sofridas. Ao falar sobre sentimentos culmina, muitas vezes, em rememorar experiências traumáticas, enfrentar a realidade e reviver sofrimentos e revoltas, o que não se trata de um momento fácil.

Diante disso, percebemos, em muitas ocasiões, que o adolescente utiliza, inconscientemente, mecanismos de defesa para mascarar sentimentos como o objetivo de proteção diante de conflitos e sentimentos que possam lhe causar dor emocional. O conceito de mecanismos de defesa foi criado por Sigmund Freud (1894-2006), que o fundamenta como subterfúgios criados diante de determinadas situações, com o objetivo de proteger a pessoa de prováveis dores, sofrimentos e decepções. Eles podem favorecer o afastamento da realidade, transfigurando-se em respostas desadaptativas ou em funcionamentos patológicos.

O uso de drogas, realizado por um número significativo de adolescentes internos, de acordo com o Sistema Informatizado de Atendimento Socioeducativo e

Business Intelligence<sup>27</sup>, é possível ser interpretado, aos olhos da psicologia, também como um mecanismo de defesa, pois pode ser utilizado, de forma inconsciente, como forma de fuga temporária e fantasiosa de realidade, conseqüentemente de conflitos e problemas.

Gurfinkel (1995), estuda essa relação das drogas com a realidade e associa que cada tipo de droga se relaciona de diferente maneira com a realidade. Três modalidades principais podem ser demarcadas nesta perspectiva: a) drogas depressoras do sistema nervoso central (álcool, inalantes, opiáceos, barbitúricos, ansiolíticos) favorecem a negação da realidade e são propícias para uma estratégia de adormecimento ou anestesia da estimulação que atinge o psiquismo numa tentativa de evitar a dor. b) Os estimulantes do sistema nervoso central (caféina, nicotina, anfetamina, cocaína) provocam o desafio da realidade, a exemplo de comportamentos inconseqüentes. c) As drogas perturbadoras do sistema nervoso central (maconha, o ecstasy e o LSD) ajudam a distorcer a realidade.

Considerado os dados do Sistema Informatizado de Atendimento Socioeducativo e Business Intelligence, no que abrange o ano de 2021, o CENSE de Foz do Iguaçu atendeu 69 adolescentes no Programa de Internação. Destes, dez adolescentes apontaram não fazer uso de qualquer tipo de drogas. Os demais, 85%, apontaram que são usuários de drogas como maconha, cocaína, crack, álcool, tabaco, haxixe.

Os correlacionarmos as histórias de vida dos adolescentes atendidos no CENSE, que cresceram, em grande maioria, em contexto de violência, com o alto índice de uso de drogas e o estudo Gurfinkel (1995), é possível entendermos essa relação como possível.

Para Zehr (2008), os ofensores têm muitas necessidades, muitas vezes, precisam que se questionem seus estereótipos e racionalizações. Precisam aprender a canalizar raiva e frustração de modo mais apropriado e precisam de ajuda para desenvolver uma autoimagem mais sadia e positiva para lidar com a culpa.

Portanto, o exercício do adolescente pensar e falar sobre seus sentimentos e nomear suas emoções, vem a ser importante no sentido de contribuir para que ele conheça, reconheça suas dificuldades, encare e enfrente suas histórias e dores

---

<sup>27</sup> Visam reunir dados e compilá-los transformando-os em informação de qualidade, apta a demonstrar o que e/ou onde deve-se aperfeiçoar o serviço público prestado, além de permitir uma visão mais acurada acerca do público-alvo das políticas implementadas pelo DEASE (DEASE, 2020).

emocionais, sem o uso de subterfúgios que a mascaram, negam ou evitam, como a droga, por exemplo, muito utilizada como forma de fuga,

No sexto passo, descrito como “Geração de Valores”, a orientação do facilitador é que cada adolescente integrante do Círculo escolha um “valor”, através dos diversos cartões colocados no centro do círculo. Constam os seguintes valores: gratidão, generosidade, honestidade, fé, responsabilidade, humildade, otimismo, solidariedade, força, perseverança, tolerância, união, respeito, amor, compreensão e perdão.

Os participantes também contam com a possibilidade de escolher um valor que não conste no meio do círculo, possibilitado material para escrever outro valor em cartões disponíveis. Após a escolha dos valores, a orientação do facilitador é que cada integrante, em posse do objeto da palavra, fale sobre o valor escolhido e quem da família inspirou-o nessa escolha.

Os valores de responsabilidade, humildade e respeito foram os mais escolhidos, motivo que suscitou mais diálogos e manifestações entre os adolescentes. Os valores escolhidos geralmente estavam inspirados na figura materna e favoreceram memórias de ensinamentos, conselhos e cobranças dos familiares. O que chama a atenção, pelo registro dos facilitadores, é que o enredo das histórias familiares, contadas pelos participantes a partir desses valores, muitas vezes se direcionaram a memórias de experiências que tinham violência em seu contexto.

Valores expostos e entendidos como importantes para a formação cidadã como gratidão, generosidade, fé, otimismo, solidariedade, força, perseverança, tolerância, união, respeito, amor, compreensão e perdão foram pouco apontados, remetendo à indagação de quais valores são os pilares que balizam a vida, as relações e o cotidiano desses adolescentes.

Pautamos que a educação em valores humanos é uma necessidade da sociedade atual, inserida no mundo globalizado, marcado por mudanças, novas tecnologias etc. Assim, os valores devem ser trabalhados ainda na primeira infância, pois as crianças constituem-se como sujeitos interativos que constroem suas próprias identidades (CORIA-SABINI; OLIVEIRA, 2002, p. 47).

A questão dos valores pode ser compreendida como um norte de diálogo em que os círculos de diálogo podem contribuir, pois segundo Macedo (2016), a Justiça Restaurativa, deve investir na comunicação de valores e num sistema mais

humanitário, por estes serem importantes focos para realização de um trabalho pedagógico.

Na elaboração das diretrizes do círculo, trabalhado no sétimo passo de acordo com o roteiro elaborado, consta que deve ser levado ao círculo pelos facilitadores um cartaz com cinco diretrizes de “ouro”. Posteriormente, é solicitado aos participantes a complementação do cartaz com mais diretrizes sugeridas.

Entre as diretrizes e as complementações realizadas, estabelecidas como combinados e normas do grupo, foram apontadas pelos adolescentes participantes: confiabilidade, sigilo, respeito ao objeto da palavra, escuta ativa, horizontalidade, voluntariedade, falar em primeira pessoa, empatia, sinceridade e não agressões físicas e verbais.

Na análise da fase, ponderamos que os participantes, ao dialogarem sobre as normas de convivência em grupo e as normas de seu próprio espaço, direcionam os diálogos em combinados considerados importantes para transformar o círculo num lugar seguro, protegido e que viabilize expressões e diálogos complicados, como preconiza Pranis (2010).

A oportunidade do adolescente, através de uma interação construtiva, propor diretrizes, num movimento contraditório às diretrizes e normas institucionais que geralmente lhe são impostas, e a oportunidade do adolescente pensar os interesses coletivos, em detrimento aos interesses individuais, vem a ser uma estratégia do passo, que desencadeia reflexões sobre cooperação, respeito a opinião do outro, a necessidade de consenso, trabalho em equipe, entre outras questões ligadas à diversidade e a coletividade.

Entende-se, por fim, que o passo contribui em preparar o adolescente a gerenciar conflitos, respeitar o pluralismo e as regras de convivência.

Para o oitavo passo, denominado “Desenho”, é proposto que os integrantes desenhem uma figura humana que contenha cabeça, olhos, boca, coração, mão e pé. Em seguida, a orientação é que se complemente o desenho com escritas: na parte da cabeça: uma coisa que não abre mão; nos olhos: uma coisa que o impressionou; na boca: uma coisa que falou e arrependeu-se; no coração: um grande amor; nas mãos: uma ação inesquecível e nos pés: uma enroscada que se meteu.

Pela amplitude de possibilidades decorrentes da orientação do facilitador, muitas foram as questões que surgiram no diálogo dessa fase. Os questionamentos

que os participantes precisaram fazer a si próprios, através das perguntas relacionadas a cada parte do corpo, já implicam efeitos restaurativos na medida que proporciona autoconhecimento.

A possibilidade de os adolescentes serem protagonista, terem voz, vez, falarem, defenderem-se, escolherem, decidirem e fundamentarem, sob suas particularidades e subjetividades, suas respostas e expressões, fortalece os efeitos restaurativos <sup>28</sup>, uma vez que desperta e incentiva o desenvolvimento da autonomia, autoconfiança e determinação para entender-se em identidade.

Neste passo, o círculo permite aproximar o adolescente da sua própria condição/situação/realidade e coloca-o a pensar e analisar sobre questões conflitivas, pessoais e interpessoais, que precisam ser restauradas.

Na análise desse círculo, por exemplo, a violência intrafamiliar foi bastante presente na expressão de memórias de algo que impressionou, assim como no relato de uma ação inesquecível. Falas como: “meu pai bebe e bate na minha mãe”, “meu pai sempre traiu minha mãe e achava que eu não entendia nada”, “eu não conheci meu pai”, “varada era comum na minha casa”, “eu já tentei matar meu padrasto”, “meu pai gasta todo dinheiro dele com cachaça”, “já levei tanta surra na vida que não sei como estou vivo”, “esta cicatriz foi de uma surra da minha mãe”, ilustram, mesmo sem nenhum colorido, a realidade de muitos dos adolescentes participantes do círculo.

Portanto, ao possibilitar o adolescente falar sobre si, por meio de seus próprios recursos como sujeito e por meio das contribuições dos demais participantes e facilitadores, propicia a possibilidade de novas percepções, interpretações, ressignificações e possibilidade de novos sentidos, o que progressivamente o conduz a uma nova forma de vida. Retomamos Pranis (2010), que descreve que na medida que os participantes revelam aspectos desconhecidos ou ignorados de sua história, aquilo de negativo presumido, começa a ruir e perder forças.

Entende-se nesta perspectiva, que somente quando uma memória, uma fala, uma experiência ou uma atitude adquire novo sentido, é possível que ela seja ressignificada e, decorrente de sua ressignificação, há um leque de novas possibilidades, que contribuem no processo socioeducativo e de restauração do adolescente, assim como a possibilidade de novas escolhas. Como ressalvam

---

<sup>28</sup> De fato, aparentemente o círculo consegue agregar as propostas interdisciplinares já existentes

Oxhorn e Slakmon (2005), quando se preferem os métodos restaurativos ao invés dos tradicionais, é concedido aos envolvidos o poder de solucionar de modo ativo seus próprios conflitos, em contrapartida a desmotivação destes pelo sistema retributivo.

No roteiro elaborado, o nono passo prevê que os adolescentes respondam quatro perguntas: a) Conte uma história que marcou na sua família! b) Quem é a pessoa mais importante para você na sua família? c) Depois que você foi apreendido, mudou algo na sua família? d) O que você gostaria de fazer para você e sua família que ainda não fez?

Para Pranis (2010), as perguntas eficientes são feitas para encorajar os participantes a falarem de suas próprias experiências, compartilharem momentos de suas vidas, manifestarem sentimentos e necessidades a partir de impactos concretos de uma situação ou tema abordado. Também visa que os participantes reconheçam seus pontos positivos, recursos e dificuldades para lidar com uma experiência difícil.

Para a autora, é no contemplar da preparação cuidadosa de perguntas norteadoras, na provocação do diálogo e da comunicação, no respeito e condições de dignidade e nas bases do processo circular que surgem manifestações, compromissos, reflexões, elucidações pessoais e coletivas, que direcionam e contribuem para um processo de reflexão, reconhecimento, superações e restauração.

Foi nesse passo, através das respostas e diálogos sobre as perguntas norteadoras, que interpretamos que os círculos tiveram mais impacto aos participantes, considerado as emoções manifestadas, o silêncio registrado, a atenção na escuta das histórias, o respeito às vivências dos participantes e as conexões estabelecidas, o que não foi tão representativo nos passos anteriores.

Muito embora as respostas para a primeira pergunta, “conte uma história que marcou sua vida”, tenham um universo de possibilidades, as memórias de marcas, visíveis e invisíveis, de violências vividas pelos participantes, foram as respostas que imperaram na contação das histórias. Através do bastão da fala, uma história conectou-se com a outra pela similaridade das vivências de violência. Essas semelhanças, provavelmente, possibilitaram coesão dos participantes, os quais, com histórias identificadas, sentiram-se mais seguros em compartilhar suas dores e também se solidarizarem com a dor do outro.

Em casos mais complexos, como este por exemplo, onde adolescentes manifestam histórias de violências, a transição da discussão sobre acontecimentos difíceis para um diálogo voltado ao compartilhamento de histórias, de responsabilidades e ao oferecimento das possíveis respostas à situação, fortalece o sentimento de esperança e ressalta a importância do esforço coletivo para a superação de aspectos negativos da situação debatida (PRANIS, 2011).

Dos 41 adolescentes convidados, apenas seis adolescentes optaram em não participar. Dos 35 adolescentes participantes do círculo em análise, dados documentais expressam que 34 adolescentes sofreram vivências de violência intrafamiliar, o que talvez justifique a ampla repercussão de fala e de emoções nos diálogos.

O passo também evidenciou, surpreendentemente, a força das conexões existentes, a segurança do grupo, a confiança na ética e a importância desse espaço de diálogo como um campo fértil de trabalho socioeducativo.

No *checkout*, planejado como décimo passo, o facilitador pede para cada integrante, quando em posse do objeto da palavra, expresse como está se sentindo ao final do processo circular. Respostas à frase “como você está se sentindo?” pelas mais variadas possibilidades de manifestações, oferecem pistas que podem servir para análises e interpretações dos resultados do processo.

Respostas como “estou me sentindo bem”, “nunca tinha pensado sobre isso”, “podemos conversar assim mais vezes”, “foi muito legal”, “quando será o próximo círculo”, indicam a receptividade e a aceitação dos adolescentes em se deixarem ser trabalhados, o que também é significativo, uma vez que não se pode fazer nenhum tipo de trabalho socioeducativo se o adolescente não se permitir ou estiver disposto a tal.

Para Souza et al. (2019, p. 238), “é fundamental que se compreenda o processo de desenvolvimento das emoções e seu papel na constituição de novas formas dos sujeitos pensarem, sentirem e agirem no e com o mundo”. Como na vivência dos círculos, o aspecto emocional é latente, há possibilidade de os adolescentes afetarem e serem afetados pelos diálogos e histórias contadas, na medida em que as conversas circulam, tecem conexões e identificações.

Para a Cerimônia de encerramento, último passo, está previsto que, com uma música de fundo, os facilitadores orientem que cada integrante do grupo pegue uma

fita que está disponível, localizada no centro do grupo, e faça um laço, pensando numa pessoa da família que queira estreitar os laços e os vínculos familiares.

O passo proposto permite ao adolescente refletir a qualidade dos relacionamentos familiares, as pessoas com quem possui afinidade e afeto, as referências de identificação, assim como permite ser trabalhado alguns “nós” dos relacionamentos, que precisam ser desatados.

A figura materna foi, neste tema de círculo de diálogo, a pessoa da família com quem os adolescentes manifestaram maior desejo de estreitar laços e vínculos afetivos, os quais, baseada na prática profissional na instituição, estão fragilizados, muitas vezes, em decorrência do uso de drogas dos filhos, a resistência à escola ou problemas de comportamento nela, o envolvimento com o ilícito, a reincidência em ato infracional, a influência dos amigos, o afastamento de casa, o tempo ocioso, os comportamentos opositivos, isolamento, agressividade.

A figura do pai, foi citada em menor proporção e adveio de adolescentes que não conheceram seus pais ou tiveram pouco convívio com eles.

Notoriamente, de acordo com a avaliação e dos diálogos realizados entre os facilitadores e profissionais do CENSE, após o círculo, inferimos que, durante o processo Circular, o adolescente clama, através de expressões emocionais e falas, por relações familiares mais saudáveis. Também expõem desejo de mudanças de vida, quando registram, de acordo com a ilustração da figura 5, o desejo em voltar a estudar, trabalhar, afastar-se das antigas amizades e dar mais valor para a família.

Entendemos que a proposta restaurativa, desse último passo, foi fomentar que os adolescentes consigam perceber, ou, pelo menos, comecem a perceber e a interpretar, através de um novo olhar, fomentado através dos círculos, como acontecem as conexões e laços familiares, como eles rompem-se e de que forma as relações e as conexões familiares interferem ou influenciam em seus comportamentos.

Figura 06 – Foto encerramento do Círculo de diálogo: Conexão com a família



Fonte: Arquivo digital interno CENSE, 2020

Por fim, o encerramento do círculo consiste em dar espaço para que os adolescentes avaliem e falem sobre a experiência do círculo. Através de um abraço coletivo, ilustrado na figura 06, simbolizado conexão, frases como “quando terá de novo”, “foi muito bom”, “vamos fazer mais vezes”, “qual será o próximo tema”, “será que estarei aqui ainda”, “foi positivo”, “foi interessante” refletem a receptividade, o interesse do adolescente em novas participações, a positividade, a aceitação da ação, dão sentido positivo à ação.

### 3.3 OS TEMAS ABORDADOS E AS REPERCUSSÕES EMOCIONAIS MANIFESTADAS

Na análise do círculo “Conexão com a família”, ponderado os onze passos desenvolvidos, assim como os objetivos das ações, as orientações dos facilitadores, as perguntas norteadoras e os materiais produzidos, apontamos que, durante o processo circular, embora o assunto envolvesse família, com o recorte dado ao

tema “conexões com a família, evocou-se o diálogo de diversos temas como: sentimentos, vínculos, sonhos, projetos, arrependimentos, problemas, amor, violências, emoções, valores etc.

O diálogo pode ser entendido como peça-chave de toda as modalidades de círculos. Pelizzoli (2014), refere que o diálogo, que trata os círculos restaurativos, não é algo que ocorre facilmente, uma conversa ou encontro de pessoas trocando ideias, um ensinamento, um psicanalisar, um julgar, um controlar ou ainda ficar indiferente, neutro, intocável, isso não é diálogo. No entendimento do autor, o diálogo, como escuta autêntica, é algo raro. Daí afirma que:

Quando uma pessoa nos escuta verdadeiramente e entra em diálogo, ocorre algo em nós; não somos mais apenas indivíduos isolados; transforma-se algo em nós. Vai muito além da objetividade das palavras, do léxico, da gramática; o seu elã vital está numa motivação de encontro, abertura, deixar ser e receber o que ocorre, com as “antenas bem ligadas”. Ele não é apenas as palavras ditas, mas a energia que circula, que depende das disposições e emoções em jogo. O diálogo autêntico põe em causa a autoridade baseada no ter, saber e poder, pois nele nivelam-se os indivíduos diante de um todo maior (PELIZZOLI, 2014. p. 03).

Logo, entende-se que os pilares do diálogo, sem os quais ele não ocorre de fato, são: por um lado, a escuta, conectado-se a presença, a atenção e o silêncio, e, por outro lado, a pergunta, considerado motor do diálogo para o autor. Ademais, explica que a escuta, com o necessário silêncio e atenção, disposição que caracteriza a presença, é o ponto de acesso ou abertura para o acontecimento do encontro ou diálogo. O que está em jogo é o sentido profundo do encontro e as palavras que dão significado às vidas pessoais e sociais.

O autor ainda defende, e nos representa com sua fundamentação, que os círculos restaurativos têm o potencial mágico de chegar ao centro de equilíbrio do dar e receber, das trocas sociais, mostrando-se como um espaço fenomenológico e sintomático em que se dá a abertura, o resgate da pertença, a participação e a responsabilização, sinônimos todos de inclusão. Também vem a ser uma forma de nascimento social a pessoas que parecem não ter existência propriamente, os chamados invisíveis, ou àqueles que foram afetados na identidade social de suas existências.

As perguntas restaurativas também podem são chamadas de perguntas afetivas de acordo com Santana e Piedade (2010). E, ao analisarmos as perguntas afetivas do círculo estudado, percebe-se que estas estão ligadas a duas questões

guias: família e sentimentos.

Todo diálogo tem, como base, perguntas e, considerada a influência das perguntas, afetivas e norteadoras, no diálogo restaurativo, retomemos as perguntas de abordagem do tema principal família, utilizadas no círculo de diálogo em análise:

a) Qual seu nome? b) Conte sobre seu nome a origem dele e a conexão familiar! c) Como está se sentindo? d) Conte uma história que marcou na sua família! e) Quem é a pessoa mais importante para você na sua família? f) Depois que você foi apreendido, mudou algo na sua família? g) O que você gostaria de fazer para você e sua família que ainda não fez?

Como pode-se observar, na estrutura da linguagem presente nos círculos de relacionamentos, não há uso do “porquê” na estrutura fraseológica. Santana e Piedade (2017), fundamentam que iniciar o processo, a aproximação e a comunicação com o uso do porquê é colocar os participantes numa posição defensiva e, muitas vezes, não resulta em nenhuma resposta ou resulta em uma racionalização pouco útil. Apontam ainda que no momento que se constitui um círculo de diálogo, não se procura saber o motivo ou razão dos comportamentos, pois fará com que as pessoas assumam uma posição de defesa. Por essa razão, perguntas a exemplo “Como está se sentindo?” e “Quem é a pessoa mais importante para você?” pretendem proporcionar autorreflexão e manifestações com menos resistências.

Tais perguntas desenham múltiplas possibilidades de análises sobre as respostas e sobre as reações emocionais advindas. Apontamos ainda que essa modalidade de círculo não tem a pretensão de direcionar ideias, mas facilitar que todos os participantes possam usar suas habilidades linguísticas expressivas (a fala) e interpretativas (a escuta), explorando, no coletivo, sem julgamentos e com apoio múltiplo, as formas de compreensão, representação e sentidos extraídos no processo dialogal.

Consultado o Plano Político Pedagógico do CENSE, 2021, consta que adolescentes apreendidos são, geralmente, oriundos de famílias que vivenciam vulnerabilidade econômico-social, residem em bairros periféricos, não possuem moradia adequada, apresentam baixo nível de instrução e possuem pouco acesso aos meios de cultura e lazer. A formação educacional para grande parcela é irregular, marcada por evasões, expulsões, reprovações e abandono. Há uma grande incidência de adolescentes atendidos que fazem uso de substâncias

entorpecentes, sendo que a maconha é a mais habitual. Muitos adolescentes, em suas histórias de vida, acumularam experiências traumáticas, negligências e violências. Uma pequena parcela de adolescentes devido ao histórico de maus tratos e abusos sofridos foi, ainda na infância, retirada do convívio familiar de origem e encaminhada ao acolhimento institucional, família extensiva ou adotiva. Há uma pequena parcela de adolescentes que vive em situação de rua.

Consideradas tais características, notáveis são as fragilidades, violações e vulnerabilidades enfrentadas por esses adolescentes em situação peculiar de desenvolvimento. Podemos apontar também que eles, muito provavelmente, não tiveram acesso a serviços necessários ou espaço seguro, para dialogar e expressar violações, dores, emoções, sentimentos, que oferecesse suporte adequado para tal, como cita Pelizzoli (2014). Talvez por esse motivo, atrelado aos vínculos e ao sentimento de segurança, as emoções venham à tona com tanta intensidade nos círculos restaurativos de diálogo realizados no CENSE.

Entre os assuntos abordados no círculo analisado, a família é o que causa maior repercussão, emoção e inquietação. Provavelmente em razão de sua pluralidade, configurações, cultura, habitus, representações, origem, nacionalidade, segredos, conflitos, vínculos, é que tenha sido possível um leque infinito de oportunidades de diálogo, sob diferentes perspectivas. Com ele, abriu-se uma gama de manifestações, verbais, não verbais e principalmente emotivas, as quais precisaram ser intermediadas e dialogadas pelos facilitadores.

Algumas questões relevantes devem ser refletidas neste passo. Indaga-se até que ponto o facilitador está capacitado para lidar com questões emotivas, comumente manifestadas? O facilitador está apto a intervir em situações de crises de choro, por exemplo? O facilitador consegue perceber e interpretar os comportamentos não verbais apresentados pelos dos adolescentes?

Com essas indagações, infere-se a necessidade de que os facilitadores se submetam a uma capacitação de qualidade, que lhe ofereça bases para atuação diante de situações adversas, as quais não são difíceis de ocorrer. Pontua-se também, que os diálogos, pela complexidade dos temas, oras não ocorrerem de forma aprofundada, devido ao tempo, ao número de participantes dos círculos, as resistências apresentadas etc. Portanto, outros profissionais, cada um com sua especificidade, precisam colaborar, no aprofundamento de algumas demandas surgidas durante o processo dos círculos. Assim, deduz-se que os círculos, se bem

dirigidos e eticamente preordenados<sup>29</sup>, facilitam o caminhar junto com a equipe interdisciplinar para que os resultados sejam mais efetivos.

No círculo em análise, muito embora o assunto central fosse família, nas respostas às perguntas norteadoras, os facilitadores fizeram registros, em avaliação, que vivências de violência intrafamiliar, foram amplamente manifestadas, como se a violência, e não a família, fossem o assunto central do círculo.

Para análise do círculo, tal dado é relevante porque indica que as histórias e as memórias dos adolescentes em relação às configurações e laços familiares estão bastante atreladas à violência intrafamiliar, vivência que, para muitos autores, pode ser fator determinante de vulnerabilidades ao cometimento do ilícito.

Na tentativa de aferir, através da avaliação realizada pós-círculo, se os adolescentes que possuem histórico de violências vividas apresentam sinais, durante os círculos, de que se reconhecem como vítimas de violência, chegamos à conclusão, através de falas como “eu mereci”, “eu era atentado”, “eu dava trabalho”, “era para me educar”, “eu gazeava muita aula”, “eu era terrível”, “eu só aprontava”, que ora a interpretação de violência intrafamiliar vivida faz-se de forma naturalizada, sendo uma das consequências da violência simbólica, estudada por Bourdieu (2003) e retratada no capítulo 2, pois ocorre de forma inculcada, desapercibida e através de relações de poder.

A usufruir da experiência pessoal dos atendimentos psicológicos realizados na instituição, se que delongam desde 1998, permito-me apontar que as falas expressas nos círculos e as falas manifestadas em atendimentos não se contradizem. Em muitas situações, os adolescentes justificam e aceitam atos de violências sofridas como forma de educação ou merecimento por algum ato inadequado, como desobediência ou problemas na escola. É como se o adolescente, de forma inconsciente, não se reconhecesse como vítima de violência para não magoar, afastar, contradizer a figura de afeto (pai ou mãe), comprometer a família ou potencializar os vínculos já fragilizados. Em muitas falas, percebe-se a violência simbólica, exatamente, como descreve Bourdieu (2003), já estudado no capítulo 2.

Pautada nessa complexidade de demanda, que não é a única quando se

29 De todos os pontos positivos, até agora apresentados, a descrença social crescente, a falta de engajamento institucional com o sistema restaurativo e as falhas operacionais de sua aplicação, de fato, podem alterar drasticamente e perigosamente, os resultados positivos alcançados, segundo análise da amostra de pesquisa avaliada. O protagonismo da equipe técnica e o alinhamento do Projeto Político Pedagógico são, igualmente, cruciais para que a possibilidade de bons resultados venha a ocorrer. Dando exato cumprimento a missão institucional da entidade.

trata de adolescentes em conflitos com lei, que ratificamos que os círculos têm papel importante na socioeducação, e que, somado a outras ações interdisciplinares, é relevante porque contribui para que a violência tenha espaço para ser pensada, interpretada, refletida e ressignificada na possibilidade de sua superação como forma de relação social.

No círculo pautado, uma das principais manifestação de emoção foi o choro, a qual, em alguns momentos e dias, estendeu-se também ao facilitador e co-facilitador. Para essa análise, utilizo os pensamentos de Pelizzoli (2014):

Não é fácil dar suporte, pois exige a capacidade para o diálogo, para suportar a dor do outro, o que remete a suportar a sua própria dor. Muitas vezes, alguém não suporta o outro, a dor dele, a raiva, o medo, a fragilidade, porque não suporta em si tais coisas, ou é tocado intimamente, demasiadamente para ele. Se sou abalado pelo outro, posso tender a fugir, a proteger-me. A vantagem do círculo é que contém uma força maior do que um ou dois dialogantes, força esta que pode fazer suportar o que o encontro traz de pesado (PELIZZOLI, 2014, p.01).

A manifestação do choro do facilitador e co-facilitador, muito embora cause inquietação e polêmicas para alguns servidores da instituição, só ratifica a conectividade, a horizontalidade e a força do encontro e do diálogo, princípios fundamentais para resultados efetivos. Mesmo na contemporaneidade, com um aparato de leis modernas e referenciadas mundialmente, ainda há aqueles que não conseguiram transpor-se ao paradigma punitivo retributivo e continuam engessados na ideia de que a vigilância, o olhar hierárquico e as relações de poder para controle e disciplina da instituição, fundamentados por Foucault (1987), no livro “Vigiar e Punir”, servem para cercear, educar e sujeitar o adolescente a um comportamento socialmente aceito.

Para Vygotsky (2001), o choro tem a função de alívio emocional, mas também serve como meio de contato social e de comunicação. O choro não é uma manifestação comum dos adolescentes no cotidiano institucional, nos atendimentos psicológicos ou atividades coletivas. Portanto, esse desvelar de sua história em conjunto com a expressão de sentimentos, por tempo reprimida, pode ser interpretado como possibilidade do início de um processo restaurativo, pois indicia que o adolescente está se permitindo encarar suas fragilidades, dificuldades e verdades.

No CENSE de Foz do Iguaçu, há diversas atividades realizadas em grupo com temáticas sobre violências. Apesar de não ter presenciado o processo Circular, interpreto, pautada nas observações e nos diálogos posteriores com adolescentes, facilitador e cofacilitador, que os resultados e os alcances da proposta são diferenciados e não alcançados em outras atividades, pois o adolescente consegue, de fato, relatar sua realidade de vida, sem meandros, e manifestar sentimentos compatíveis às suas demandas intrínsecas, o que torna o círculo um espaço restaurativo e de autoconhecimento, sendo esta condição básica para qualquer mudança construtiva de vida, segundo Costa (2001).

### 3.4 ALGUNS ASPECTOS CONTRIBUTIVOS PARA O ALCANCE DE RESULTADOS POSITIVOS

No decorrer da análise do círculo “Conexões com a família”, há considerações importantes, as quais acreditamos terem influência sobre seus resultados apresentado. São elas: escolha do tema, respeito a voluntariedade de participação, grupos reduzidos, espaço adequado que garanta a confiabilidade do diálogo e a qualificação do facilitador, o que discutiremos uma a uma a seguir.

A escolha do tema a ser dialogado no círculo, planejado pelos facilitadores, para que motive e estimule o adolescente à participação, deve ser proposta e pensada em acordo com a realidade e interesse dos adolescentes atendidos.

A escolha de um tema pertinente e que possa trazer manifestações que contribuam, de forma individual e grupal, é importante no processo circular, na medida em que possibilita o adolescente dialogar e refletir as diversas facetas de vida pessoal, social, escolar, familiar, cultural em favor de seu autoconhecimento.

O diálogo e o estímulo para o adolescente pensar sobre determinados temas e assuntos, também pode ser compreendido como fundamental no processo de responsabilização do adolescente autor de ato infracional, a qual para Zehr (2008), não deve envolver consequências punitivas e sim a possibilidade de compreensão das consequências humanas, advindas dos atos que cometeram, assim como a compreensão dos resultados das ações cometidas, que não abrange somente a si, mas uma coletividade em seu entorno.

Em consideração a já estudada importância e influência da família no processo de desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo, o assunto família, que se

desdobra em outras diversas temáticas, é um tema relevante, de necessária reflexão. Outros assuntos como violência, política, economia, cultura, trabalho, saúde, dignidade, cidadania também podem ser entendidas como fundamentais, pois envolvem esferas que também possuem influências sobre o comportamento do ser humano.

A voluntariedade, um dos princípios de sustentação da Justiça restaurativa, de acordo com Pranis (2019), é característica que deve ser respeitada para que o processo circular se efetive com melhor prognóstico. Refere-se a escolha, do próprio adolescente, participar ou não do processo circular, após uma explanação dada pelo facilitador, sobre os objetivos, metodologia e tema a ser trabalhado.

Essa voluntariedade, a que nos referimos, difere, por exemplo, do processo de escolarização e profissionalização ofertado na Unidade, por serem estas atividades entendidas de caráter dito obrigatório, embora de fato não o sejam, porque não há como obrigar ou forçar uma pessoa a estudar ou realizar um curso profissionalizante se ela não estiver disposta a tal.

Entende-se, que não há produtividade e conexões que se estabeleçam, quando o adolescente participa sem estar com disponibilidade interna para tal. A participação, posta como “obrigatória”, pode também incorrer na quebra dos compromissos firmados, pelos adolescentes e facilitadores, no momento da pactuação das diretrizes e valores dos círculos, que se trata, segundo Pranis (2010) de um dos elementos essenciais do processo Circular.

A depender do número de adolescentes que evidenciam interesse em participar das temáticas de círculo, estes, por questão de segurança, são subdivididos em grupos, motivo pelo qual ora precisam ser realizados vários círculos de diálogo com o mesmo tema.

Em cumprimento à normativas internas do CENSE de Foz do Iguaçu, recomenda-se que as atividades socioeducativas sejam realizadas em pequenos grupos, pelo poder de resposta dos agentes de segurança socioeducativos, em casos de situações de instabilidade e conflitos. Muito embora a referida recomendação esteja voltada ao viés da segurança, a experiência pela prática laboral na instituição, aponta que as ações socioeducativas, realizadas em grupos pequenos, favorecem os aspectos pedagógicos e conseqüentemente repercutem em resultados mais efetivos.

Na medida que os atendimentos e intervenções ocorrem de maneira mais

individualizada, e em grupos reduzidos, há maior proximidade com o adolescente, o que favorece a observação, o conhecimento e o investimento de ações direcionadas às suas habilidades, fragilidades e singularidades particulares.

Outro aspecto considerado relevante para os resultados dos círculos, é o compromisso da confienciabilidade, também princípio básico da Justiça Restaurativa (PRANIS, 2010). Entende-se que a pactuação do sigilo dos diálogos, realizado pelos participantes momento da formulação das diretrizes e valores do círculo, possibilita o adolescente sentir-se mais seguro em partilhar suas histórias, memórias, medos, sonhos, projetos, percepções.

Logo, o espaço a ser realizado o círculo, deve cuidadosamente ser pensado. Muito embora haja diversos espaços para a realização do círculo (auditório, refeitório, quadra de esporte, salas), a intenção é sempre propor um ambiente mais tranquilo e que permita maior confienciabilidade dos assuntos dialogados.

A rotina do CENSE de Foz do Iguaçu, pela amplitude estrutural e pelo número de vagas de atendimento é bastante dinâmica e ativa. Várias atividades socioeducativas ocorrem simultaneamente, o que demanda uma movimentação intensa e ininterrupta de servidores (agentes de segurança, técnicos, professores) nas 4 alas e outros espaços (quadra de esporte, rádio escola, sala de visitas, enfermaria, sala de ligações por Skype) que compõem o Programa de Internação. A comunicação entre os adolescentes, quando estes não estão em atividades e estão nos alojamentos, é contínua, permanente e oras abrange vários adolescentes no diálogo, o que traduzido, o silêncio é raro.

Os círculos, no CENSE de Foz do Iguaçu, são realizados numa sala de aula, que se localiza afastada da ala de alojamentos, considerada sua amplitude, silêncio e pela reserva que propicia. No espaço, as cadeiras são dispostas de forma circular, para acomodar os participantes.

A forma circular permite que os participantes estejam equidistantes em relações ao centro e dá a chance de todos se enxerguem e serem vistos ao mesmo tempo. O formato circular também representa a conexão entre os presentes e o fluxo contínuo do pensar e repensar, deixando evidente a horizontalidade pela equivalência de posições dos praticantes e gerando uma sensação de segurança, pois todos ficam cientes de tudo o que está ocorrendo no espaço. Essa visão ampla favorece a atenção em relação às expressões e emoções de todos e,

consequentemente, o cuidado mútuo (BONAVIDES; SOUZA, 2020,p 07).

Ainda tangente a confienciabilidade, os agentes socioeducativos de segurança, que acompanharam a círculos, permaneceram no campo visual dos adolescentes e facilitadores. Portanto, na configuração do sigilo dos diálogos, pensou-se a sala, o distanciamento dos agentes e a disposição das cadeiras, de forma que não fosse possível ouvir os diálogos mantidos.

Entende-se que a quebra da confienciabilidade por parte dos adolescentes ou facilitador, pode comprometer todo o processo circular, de forma individual, coletiva, pontual ou a longo prazo, pois na medida que o adolescente se sente inseguro em compartilhar ou trabalhar suas demandas pelo processo circular, o objetivo do mesmo se esvai.

Não raras ocasiões, há registros de situações em que o adolescente teve sua história ou suas experiências divulgadas, após confiá-las a outros internos, em atividades que não se referem aos círculos. Tal quebra de sigilo e ética, ora repercute em conflitos das mais diversas naturezas, inclusive ameaças de morte.

Pela gravidade das repercussões desse tipo de violação, que confienciabilidade e a ética são como entendidas como fundamentais no processo. Assim, quando compreendidas em suas denominações e entendidas em suas razões pelos adolescentes, fazem diferença positiva no processo e repercutem em pactos de respeito à história, à dor e individualidade do outro. Logo entende-se que, é possível que o compromisso ético entre os participantes, colabore com a segurança de cada um em compartilhar em grupo, suas histórias e memórias, as quais nem sempre são positivas e merecem respeito.

Em consideração as situações adversas que podem ocorrer no decorrer do círculo, como quebra de combinados, descontentamento com alguma fala, manifestações de violência, desrespeito no decorrer dos círculos, desistência do processo, crises de choro de participantes, é importante que o facilitador esteja preparado a posicionar-se e a intervir de forma segura, no sentido de administrar situações imprevistas.

Pontua-se assim, a importância que as emendas do curso de formação contemplem essas discussões, o que colabora com que o facilitador esteja preparado à condução do grupo e esteja habilitado ao desempenho que requer. Há

vários fatores a serem ponderados, quando planejado a execução de um círculo de Diálogo, principalmente no âmbito socioeducativo. Um ambiente acolhedor, a escolha cuidadosa do tema, a seleção dos participantes, a competência do facilitador, a preservação do silêncio, o respeito à intimidade e às histórias de vida de cada um, o sigilo e a ética, são fatores que devem ser considerados em seus detalhes, pois podem interferir nos resultados que se pretendem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desiderato da história dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente vem a ser fonte de um novo modelo social e expressão da tentativa de integrar a infância e a juventude à cidadania através de direitos fundamentais. Elenca leis, sem discriminação, que fomentam políticas públicas em garantia ao desenvolvimento sadio e em condições de dignidade da criança e do adolescente.

O Estatuto, ao adolescente autor de ato infracional, determina medidas socioeducativas como forma de responsabilização. Vinte e dois anos após sua promulgação, o SINASE, veio regulamentar a execução das medidas socioeducativas previstas no Estatuto, que possuem, como pretensão, a responsabilização do adolescente, autor de ato infracional.

O Sistema gerou avanços na garantia dos direitos dos adolescentes em conflito com a lei, uma vez que recomenda prioridade em ações restaurativas na execução das medidas. Assim, direciona-se no sentido de romper o paradigma de ações punitivas e retributivas, utilizadas na época que os Códigos de Menores regiam as leis da infância, para dar espaço a uma nova forma de se fazer justiça, a qual está atrelada ao paradigma restaurativo.

Sob esse novo olhar, restaurativo, e na intenção socioeducativa do adolescente que cumpre medida de internação no CENSE de Foz do Iguaçu, uma agenda de mudanças e implementações realizadas com base nas inovações normativas e institucionais reflete em novos significados, novas políticas e novos rumos de atendimento que qualificam o trabalho e contribuem com o Estado, com o adolescente e com a sociedade.

Passados quase 10 anos da recomendação de práticas restaurativas serem desenvolvidas no sistema, percebemos que as práticas de Justiça Restaurativas vêm sendo incentivadas e estão conquistando espaço no âmbito da socioeducação. No estado do Paraná, a exemplo, vários CENSES estão agregando à sua proposta político pedagógica, a execução de círculos de diálogo, e os resultados positivos e exitosos, nos permitem perلustrar sua importância.

Por essa razão, rememoramos a problemática ensejadora deste estudo, a qual se refere à possibilidade das práticas restaurativas, no âmbito socioeducativo,

serem ações relevantes e com efeitos capazes de desencadear repercussões positivas diante de situações conflitivas e de violências que envolvem adolescentes em conflito com a lei, de modo a surtir com resultados que tenham significado para a ressocialização e gerem beneficencialidade ao adolescente e à sociedade.

Em resposta, a análise de um círculo de diálogo realizado com adolescentes no Programa de Internação do CENSE de Foz do Iguaçu, aponta a contribuição valorativa dos círculos restaurativos no processo de ressocialização do adolescente, pois sua metodologia, pautada no diálogo, nas relações horizontais e perguntas afetivas, favorece que o adolescente, através da ampla expressão de seu pensamento, faça reflexões sobre sua vida, seus comportamentos, necessidades, habilidades, o que lhe abre caminho a começar compreender suas motivações e possíveis determinações que o tornaram vulnerável ao conflito com a lei.

As contribuições positivas e possíveis estão duramente ligadas ao clima organizacional favorável, em cada etapa do processo circular, o que fundamenta e endossa o círculo restaurativo como caminho possível e percorrível no âmbito socioeducativo. Muito embora o círculo restaurativo represente importante papel no contexto socioeducativo, na medida em que concede ao adolescente, espaço de voz e escuta qualificada, devido à complexidade das demandas observadas e dialogadas, os círculos necessitam agregar às outras ações e intervenções interdisciplinares, pois sozinho e sem retroalimentar temas, perde a força.

Os conteúdos dos diálogos e suas repercussões, precisam ser trabalhados de forma mais aprofundada, pois o círculo, por si só, não consegue, intervir em esferas psicológicas, sociais, pedagógicas. Doravante, os círculos puderam abrir caminhos ao trabalho técnico, principalmente se o adolescente permitir que os facilitadores compartilhem conteúdos considerados relevantes, com os técnicos de vínculo do adolescente.

Muito embora as ações e propostas institucionais oportunizem diversos espaços de fala e escuta respeitosa do adolescente, percebe-se os círculos de diálogo, por se caracterizarem como espaços diferenciados, em razão de serem pautados horizontalidade, espontaneidade e confiabilidade, possuem resultados e demandas que oras outras não alcançariam. Logo, deve-se pensar espaços que o promovam.

A chave do sucesso do processo restaurativo é a voluntariedade da participação, sem ela resultados positivos são irrealizáveis, e, deste modo, trata-se

de uma das características que diferencia o círculo das demais atividades, pois é o próprio adolescente, com sua escolha de participação, que dá indicativo da disponibilidade interna e interesse pessoal em dialogar com os assuntos que possam contribuir com sua promoção.

Uma vez que, após um pré-círculo, 86% dos adolescentes convidados à participação do círculo em análise, aceitaram dialogar sobre o tema proposto, e considerado que os 86%, começaram e terminaram o processo, tornar-se evidente o interesse e a motivação do adolescente em submeter-se à proposta. Logo, entende-se que a aceitação da metodologia dos círculos de diálogo pelos adolescentes o faz um campo fértil ao diálogo, o que ratifica sua importância em agregar a proposta socioeducativa da instituição.

No contexto da operacionalização dos círculos, analisa-se que a qualificação dos facilitadores é fundamental, pela importância e abrangência do papel exercem, pela competência na elaboração das perguntas afetivas norteadoras e pela necessidade de intervenção, quando há desdobramentos nos círculos que fogem aos combinados, o que pode não ser incomum, pelas próprias peculiaridades da adolescência.

Para além das limitações e dificuldades encontradas e identificadas anteriormente, pode-se sumariar ainda a falta de participação integral de todos os convidados e manifestações e falas que indicam resistências à técnica. Ainda assim, a importância da estratégia restaurativa circular é muito significativa, sobretudo, em razão dos benefícios que se pode alcançar e em razão da justiça restaurativa ainda estar em processo de conquistas no âmbito da socioeducação.

Os círculos de diálogo, na Unidade do CENSE em Foz do Iguaçu, segundo o material documental avaliado, têm papel importante e pedagógico na socioeducação, pois ao coadjuvar com outras ações interdisciplinares, constadas em texto de direito constitucional, favorecem meios e oportunidades que podem contribuir com a ressocialização do adolescente autor de ato infracional.

## REFERÊNCIAS

ABERASTURI, A.; KNOBEL, M. **Adolescência Normal**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ACHUTTI, D. **Justiça Restaurativa e Abolicionismo Penal**: contribuições para um novo modelo de administração de conflitos no Brasil. São Paulo: Saraiva, 2014.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

AMARO, S. **Crianças vítimas de violência**: Das sombras do sofrimento à genealogia da resistência – uma nova teoria. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

AMIN, A. R. et al. **Curso de direito da criança e do adolescente**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

ARIÉS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ASSIS, S. G. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação – Fiocruz, 2010.

BACELAR, R. P.; GOMES, J. C.; MUNIZ, L. A.C (org). A Justiça Restaurativa no Paraná. in: **Justiça Restaurativa a partir da resolução CNJ 225**. Brasília: CNJ, 2016.

BANDERA, V. Código de Menores, ECA e adolescentes em conflito com a lei. In: **Revista Âmbito Jurídico**, 2013. 114-119p.

BANDURA, A. **Agressão: uma análise de aprendizagem social**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973.

BARATTA, A. **Criminologia crítica ao Direito Penal Brasileiro**. Rio de Janeiro, 2. ed: Freitas Bastos, 1999.

BARBOSA, I. G.; REIS, F. **O papel da família na constituição da identidade na infância: a perspectiva veiculada em livros periódicos de psicologia e a visão sócio-cultural dos Vygostskyanos**. In: 63º reunião anual SBPC, Goiania, 2011.

BENELLI, S.J. **A Instituição total como agência de produção de subjetividade na sociedade disciplinar**. Estudos de Psicologia, Campinas: v.21, n.3, p.237-252, setembro/dezembro, 2004.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BIZINOTO, C. Et al. **Socioeducação**: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. In: Psicologia em Estudo, v. 20, n. 4, 2016. p. 575-585.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOCK, A. M.M.B. **Psicologias**: Uma introdução ao estudo de psicologia. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BOTTOMS, B. L. **Individual differences in perceptions of child sexual assault victims**. In: Child victims, child witnesses. New York: Guilford Press, 1993. p. 229-261.

BOURDIEU, P. **Entrevistado por Maria Andréa de Loyola**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. 2. ed. Lisboa: Fim de Século, 2004.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. 2. ed. 1º reimpressão – São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

BRANCHER, Leoberto. Manual de práticas restaurativa. PNUD, 2006.

BRASIL. Código Penal Criminal. **Lei de 16 dezembro de 1830** – Brasília: 1830. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm). Acesso em 20/08/2021.

BRASIL. **Decreto nº 847 de 11 de outubro de 1890**. Consolida o Código Penal da República. Brasília, 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20/10/2021

BRASIL, **Decreto nº 17.943-A** de 12 de outubro de 1927. **Consolida a assistência e a proteção aos menores**. Brasília: 1927.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Brasília: 1979. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/l6697.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm). Acesso: 29/10/2021. Acesso em 01/11/2021

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

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Violência intrafamiliar: orientações para prática em serviço**. Secretaria de Políticas de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília: 2012.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Panorama da execução dos programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos estados brasileiros:** Conselho Nacional do Ministério Público. Brasília: CNMP, 2019.

BOYES-WATSON, C.; PRANIS, K. **No coração da esperança – guia de práticas circulares.** Porto Alegre: TJ do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.

CABALLO, V. SIMÓN, M. **Manual de psicologia Clínica Infantil e do adolescente.** São Paulo: 2005.

CANTO, J. **A teoria do Labeling Approach:** os reflexos Sociocriminológicos no Direito Penal Brasileiro. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento. Ano 04, Ed. 09, Vol. 04, pp. 37-59, 2019. Disponível: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/lei/labelingapproach>. Acesso:10/21

CERVINI, R. **Os processos de descriminalização.** São Paulo: Revistas dos Tribunais, 2002.

CIAMPA A. C. **A estória do Severino e a História da Severina.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIRÍACO, H. C. **Os profissionais educadores nos centros de socioeducação: as medidas socioeducativas no contexto do ECA e da SINASE.** Pato Branco: UTFPR, 2014. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/6106>. Acesso em 20/10/2021.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 125 de 09 de novembro de 2010:** Brasília, 2010. Disponível: [https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2014/04/resolucao\\_125\\_29112010\\_23042014190818.pdf](https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2014/04/resolucao_125_29112010_23042014190818.pdf). Acesso em 01/11/2021.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº. 225 de 31 de novembro de 2016.** Brasília: 2016a. Disponível em: [http://www.cnj.jus.br/images/atos\\_normativos/resolucao/resolucao\\_225\\_31052016\\_02062016161414.pdf](http://www.cnj.jus.br/images/atos_normativos/resolucao/resolucao_225_31052016_02062016161414.pdf). Acesso em: 01/11/2021.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Justiça Restaurativa:** horizontes a partir da resolução CNJ 225. Brasília: CNJ, 2016b. Disponível: <https://bibliotecadigital.cnj.jus.br/jspui/bitstream/123456789/347/1/Justi%c3%a7%20Restaurativa%20-%20Horizontes%20a%20Partir%20da%20Resolu%c3%a7%20a3o%20CNJ%20225.pdf>. Acesso: 22/08/2020

COLOMBO, I. **Adolescência infratora paranaense:** história, perfil e prática discursiva. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em História Brasília: UNB, 2006.

CONANDA. **Resolução nº 119 de 11/12/2006.** Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília: CONANDA, 2006.

Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=104396>. Acesso em 01/11/2021.

CÓRIA-SABINI, M. A.; OLIVEIRA, V. K. **Construindo valores humanos na escola**. Campinas: Papirus, 2002.

COSSETIN, M. **Socioeducação no estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós graduação Strictu Sensu em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel: 2012.

COSTA, A. C. G. **Pedagogia de Presença: da solidão ao encontro**. 2 ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

COSTA, A. C. G. **Natureza e essência da ação socioeducativa**. In: ILANUD, ABMP, SEDH, UNFPA (Org). *Justiça, Adolescentes e Ato Infracional: Socioeducação e Responsabilização*. São Paulo: ILANUD, 2006. p.449-467.

COSTA, R. P. Estudo sobre as funções do Educador Social na Política Socieducativa do Paraná. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós graduação em Serviço social e Política Social. UEL. Londrina: 1994. Disponível: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000195687>. Acesso: Jan/2020.

CUNHA, E.; Dazzani, M. V. M. **A Escolarização de Adolescentes Infratores em Um Contexto de Privação de Liberdade**. Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade, n. 17, 2018. p.34-43

DEASE. **Relatório de atividades desenvolvidas durante a pandemia ocasionada pelo COVID-19**. Paraná: 2020. Disponível em: <https://coronavirus.tjpr.jus.br/documents/116858/36286128/Rel%C3%B3rio+de+atividades+Atualizado+18-05.pdf/e2ad9566-e165-6bad-01b2-c1d45e365bb7>. Acesso 01/11/2021

DEASE, **Socioeducação do Paraná na Pandemia: desafios e legados. E-book**. 1 ed. Curitiba: Governo do Paraná, 2021. Disponível em: [https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-07/e-book\\_socioeducacao.pdf](https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-07/e-book_socioeducacao.pdf). Acesso: 12/12/2021

DOTTI, René A. **Bases e alternativas para o sistema de penas**. São Paulo; Revista dos Tribunais, 1998.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FEIJO, M. ASSIS, S. E. S. **O contexto da exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e suas famílias**. Estudos de Psicologia, São Paulo: 2004.p.157-166.

FILHO, S. F. S. **Os desafios da escola pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: produções didáticos pedagógicas**. Unioeste: Cascavel, 2013.

Disponível: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospe/pdebusca/producoes\\_pd](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospe/pdebusca/producoes_pd). Acesso em 18/06/2021

FIORELLI, J.O; MANGINI, R. R. **Psicologia Jurídica**. São Paulo: Atlas, 2014.

FRASSETO, F. et al. Gênese e desdobramentos da lei 12594/2012: reflexões na ação socioeducativa. in: **Revista brasileira adolescência e conflitualidade**. v.06. p. 19-72, 2012. Acesso em 09 de setembro de 2020.

FREUD, S. **As neuropsicoses de defesa**. Obras completas, v. III. Rio de Janeiro: Imago, 1894-2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: História das violências nas prisões**. 16.ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FUNABEM. Ministério do Interior. **Makarenko**. Série Subsídios n. 03. Brasil: Coordenação da Comunicação Social da Funabem. 1989

GAIARSA, J.A. **A estátua e a bailarina**. 3. ed. São Paulo: Ícone, 1995.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOHN, M. G. **História dos Movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2013.

GOMIDE, P. **Menor Infrator: A caminho de um novo tempo**. Curitiba: Juruá, 2ª edição, 2012.

GONÇALVES, H. S. **A infância e violência no Brasil**. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

GONÇALVES, P. C. S. **A justiça restaurativa e os círculos de paz**. In: PETRUCI: A. C. C. (Orgs). **Justiça juvenil restaurativa na comunidade: uma experiência possível**. Porto Alegre: Procuradoria-Geral de Justiça, Assessoria de Imagem Institucional, 2012.

GUIMARÃES, C.T.L.; SCHLICHTING, T. F. **Práticas Restaurativas no Contexto do CENSE Cascavel 2**. II Fórum de Métodos Consensuais de solução de Conflitos e Direitos Humanos. Unisecal: Cascavel, 2019. Disponível em: [https://unisecal.edu.br/wpcontent/uploads/2019/09/%C3%81TICAS\\_RESTAURATIVAS\\_NO\\_CONTEXTO\\_DO\\_CENSE\\_CASCADEL-.pdf](https://unisecal.edu.br/wpcontent/uploads/2019/09/%C3%81TICAS_RESTAURATIVAS_NO_CONTEXTO_DO_CENSE_CASCADEL-.pdf). Acesso em 01/11/2021.

GURFINKEL, Décio. **A pulsão e seu objeto-droga: estudo psicanalítico sobre toxicomania**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HABERMAS, S. J. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, vol .II,1998.

ICA. Instituto da Criança e do Adolescente. **Pra pagar de boa: “Dê oportunidade – Medidas Socioeducativas responsabilizam, mudam vidas”**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2010.

JESUS, J.S. **Sala de recuperação como espaço de desenvolvimento: contribuições da Psicologia Escolar**. Dissertação de Mestrado. Programa Prosped. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas; 2015. Disponível: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/349>. Acesso: 20/12/21.

KUNH T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1970

LESSA, F. **Empresários não querem minipresídio**. In: Gazeta do Iguaçu. Caderno 1.p.05. Foz do Iguaçu: 28 de jul. 1998.

MACHADO, E. Socioeducação: da ontologia à teologia uma ambiguidade teórica. **Revista eletrônica do curso de direito – UFSM**, Santa Maria, v.11, n.2, p. 531-537, ago, 2016. Disponível: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N7cDkdvNNnhpNJdGZ7MbS3K/?lang=pt>. Acesso 11/09/2021.

MACHADO, C; BRANCHER, Leoberto; TODESCHINI, T. B. **Manual de práticas Restaurativas**. Porto Alegre: AJURIS, 2008.

MAHEIRIE, K. **Agenor no mundo: um estudo psicossocial da identidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.

MALTA, S. B. **Violência na família: uma matriz da violência na sociedade**. 1ed. Coruripe: 2002.

MELGAÇO, P.; ALMEIDA, B. **O plano individual de atendimento nas medidas socioeducativas: para o adolescente, com o adolescente ou sobre o adolescente**. In: estatuto da criança e do adolescente: refletido sobre sujeitos, direitos e responsabilidades. Brasília: CFP, 2017. 198-208p.

MICALI J. M. **O Dilema da Descentralização de Poder: Um Estudo Sobre as Políticas de Atenção ao Adolescente Autor de Ato Infracional no Paraná**. Dissertação de Mestrado. Programa de pós Graduação em Serviço Social e Política Social. Universidade Estadual de Londrina, Londrina: 2009. Disponível: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL\\_5a634b08dfad7cf9242edda5a2318993](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_5a634b08dfad7cf9242edda5a2318993) Acesso 01/11/2021.

MINAYO, et al. **Juventude, violência e cidadania**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MINAYO, M. C. S. **A violência social sob a perspectiva da saúde pública**. Cadernos de Saúde Pública, 10 (supl. 1): 1994. 7-18 p.

MINAYO, M.C.S. et al. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 25º ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MMFDH. Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. **Denúncias registradas pelo Ligue 180 aumentam nos quatro primeiros meses de 2020**. Brasília, 2020. Disponível: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/denuncias-registradas-pelo-ligue-180-aumentam-nos-quatro-primeiros-meses-de-2020>. Acesso em: 12 fev. 2021.

MOTTA, C. **Os menores delinquentes e o seu tratamento no Estado de São Paulo**. São Paulo: TYP Diário Oficial, 1909.

MPMG. Ministério Público do Estado de Minas Gerais. **Revista do Ministério Público do Estado de Minas Gerais**. Edição SINASE – Comentários à Lei nº 12.594/2012. Agosto, 2014. Disponível em: 21 [http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sinase/comentarios\\_sinase\\_mpmg\\_2014.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sinase/comentarios_sinase_mpmg_2014.pdf). Acesso: 21/12/2020.

NU. NAÇÕES UNIDAS. **Manual sobre programas de Justiça Restaurativa**. Tradução de Cristina Ferraz Coimbra, Kelli Semolini. 2ª Ed. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Resolução 12/2002 de 25 de jul. 2002**. Dispõem sobre os princípios básicos para a utilização de programas de justiça restaurativa em matéria criminal. ONU, 2002. Disponível em: [https://juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material\\_deApoio/Resolucao\\_ONU\\_2002.pdf](https://juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material_deApoio/Resolucao_ONU_2002.pdf). Acesso: 02/11/2021.

OXHORN, P.; SLAKMON, C. **Micro-justiça, desigualdade e cidadania democrática: a construção da sociedade civil através da justiça restaurativa no Brasil**. In: BASTOS, Márcio Thomaz; LOPES, Carlos; RENAULT, Sérgio Rabello Tamm (Orgs). *Justiça Restaurativa: Coletânea de Artigos*. Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. p. 187-210

PARANÁ. Secretaria Justiça, Família e Trabalho. Departamento de Atendimento Socioeducativo. **Portaria nº 01, de 18 de março de 2020**. Curitiba: Imprensa oficial, 2010.

PARANÁ. **Justiça Restaurativa e Socioeducação**: Curitiba: Arte gráfica, 2015.

PELIZZOLI, M. **A importância da Justiça Restaurativa – em direção à realização da Justiça** In.: *Cultura de paz – gênero e diversidade*. Recife: UPFE, 2014. 65-80p.

PELLEGRINO, H. **Psicanálise da criminalidade brasileira**: Democracia e violência. Rio de Janeiro: 1989.

PPP. **Plano Político Pedagógico 2021** Centro de Socioeducação de Foz do Iguaçu: Foz do Iguaçu, 2021.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares**. São Paulo: Palas Athenas, 2010.

RAMIDOFFI, M. L. **Lições de Direito da Criança e do Adolescente**. 2. ed. Curitiba:

Juruá Editora, 2010.

RAMOS, B.V. **Perspectivas Criminológicas Críticas e Justiça Juvenil**. In: Especialização em Políticas Públicas e Socioeducação. Eixo 2-Módulo 4 Fundamentos legais e teóricos da justiça juvenil. Brasília: UNB, 2017.

RIZZINI, I. **A infância perigosa (ou “em perigo de o ser”): Ideias e práticas correntes no Brasil na passagem do século XIX para o XX**. II° Encontro Franco Brasileiro de Psicanálise e Direito: “Jovem em perigo, jovem perigoso: a questão do ato e da responsabilidade”. Paris: 2005.

RIZZINI, I; SPOSATI, A; OLIVEIRA, A.C. **Adolescências, direitos e medidas socioeducativas em meio aberto**. São Paulo: Cortez, 2019.

ROCHA, E. **Mapeamento nacional da situação das Unidades de execução da medida socioeducativa de privação de liberdade ao adolescente em conflito com a lei**. Brasília: IPEA/DCA-MJ, 2002.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**: Brasília: Vozes. 1997.

ROSA, A. R. **(O) Braço forte, (a) mão amiga**: um estudo sobre a dominação masculina e violência simbólica em uma organização militar. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós graduação em Administração. Lavras-MG: UFLA, 2007.

SÁ, C. G. G. (org). **Práticas de Socioeducação**. Caderno 2. In: Cadernos do IASP Curitiba: Imprensa Oficial do Estado: 2006.

SANTANA. S; PIEDADE. F. **Os círculos de diálogos enquanto práticas restaurativas de prevenção a violências**. In: XVIII seminário nacional de demandas sobre políticas públicas na sociedade contemporânea. Santa Cruz do Sul: 2017.

SANTOS, Érika Piedade da Silva. **(Des) construindo a ‘menoridade’: uma análise crítica sobre o papel da Psicologia na produção da categoria “menor”**. In: BRANDÃO, Eduardo Ponte; GONÇALVES, Hebe Signorini. (org.) Psicologia Jurídica no Brasil. 2ªed. Rio de Janeiro: NAU editora, 2008. p. 205-248.

SARAIVA, J. B. C. **Adolescente em conflito com a lei**: da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

SARTI, C. A. A família como ordem simbólica. **Revista Psicologia USP**: São Paulo v.15, n.3. p.11-28. 2004. Disponível em: [psicologiaeducação.wordpress.com](http://psicologiaeducação.wordpress.com). Acesso em: 18/02/2021.

SCHLICHTING, T. F.; GUIMARÃES, C.T. L. **Práticas Restaurativas no contexto do CENSE Cascavel II**. In: II Fórum de métodos consensuais de solução de conflitos e direitos humanos. Cascavel: 2019.

SEJU-PR. **Cadernos de socioeducação**: práticas restaurativas e a socioeducação / redação e sistematização Adriana Marcelli Motter, Flávia Palmieri de

Oliveira Ziliotto, Pedro Ribeiro Giamberardino. - 2. ed. rev. e ampl. - Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018

SOUZA, V. L.T. de et al. Emoções e práxis docente: contribuições da psicologia à formação continuada. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v. 36,n. 110, p. 235-245, 2019. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862019000300011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000300011&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 20/12/21.

SEQUEIRA, V. C. **A introdução a psicologia do Cotidiano**. Família: Uma crítica ao discurso técnico sobre família desestruturada. Núcleo de ensino e pesquisas psicossociais do cotidiano. São Paulo: Expressão e Arte, 2007.

SUTHERLAND, Edwin H. **Criminologia comparada**. Trad. Faria Costa e Costa Andrade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

TAVARES, J. F. **Direito da infância e da juventude**. Belo Horizonte: Del Rey, 2011.

TDH. Fundação Terre Des Hommes – Lausanne. Declaração de Lima sobre Justiça Juvenil Restaurativa. **I Congresso Mundial Justicia Juvenil Restaurativa**. Lima: Peru, 2009. Disponível em: <http://tdhbrasil.org/biblioteca/32-biblioteca-old/262-declaracao-de-limasobre-justica-juvenil-restaurativa> Acesso em: 06/12/2021

TJPR. Tribunal de Justiça do Paraná. **CONSIG** Curitiba: 2016.

VERONESE, J. P. **Direito da criança e do Adolescente**. Série Resumos. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

VIANNA, A. R. B de. **O mal que se advinha: polícia e menoridade no Rio de Janeiro 1910 – 1920**. Rio de Janeiro: Arquivo nacional, 1999.

VOLPI, M. 2002. **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Construção do Pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

YIN. R. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZEHR, H. **Trocando as lentes: justiça restaurativa para nosso tempo**. São Paulo: Pala Athena, 2008.

ZEHR, H. **Justiça Restaurativa**. teoria e prática. São Paulo: Pala Athena, 2012.

## ANEXOS

## ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DA SEJUF / DEASE PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NO CENTRO DE SOCIEDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU

  
**PARANÁ**  
GOVERNO DO ESTADO

**SECRETARIA DE ESTADO DA JUSTIÇA, FAMÍLIA E TRABALHO**  
**DIVISÃO PSICOSSOCIAL**

---

**Protocolo:** 17.473.740-1  
**Assunto:** Solicitação para realização de Pesquisa de Mestrado da Servidora Crisitna Silveira Braga.  
**Interessado:** CRISITINA SILVEIRA BRAGA  
**Data:** 09/04/2021 19:47

---

**DESPACHO**

Informa-se que após a análise da proposta de pesquisa da mestranda, Cristina Silveira Braga de Souza, intitulada "Análise da prática restaurativa com adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação no CENSE de Foz do Iguaçu - PR", o projeto foi **DEFERIDO**.

Com esta aprovação, a pesquisa deverá ser articulada junto ao CENSE de Foz do Iguaçu, devendo ser realizada a partir de data e horário compatível com a atividade.

Mediante esta aprovação, está sendo encaminhado o Termo de Compromisso de Pesquisa assinado à pesquisadora, juntamente com cópia deste parecer. Outrossim, solicita-se que seja enviado uma cópia do resultado da pesquisa quando esta estiver finalizada, conforme Art. 13 da Resolução nº 300/2020 e item 2.2 da cláusula 4a do Termo de Compromisso de Pesquisa.

**Cel. David Antônio Pancotti**  
Chefe do Departamento de Atendimento Socioeducativo

---

David Antonio Pancotti em 10/04/2021 09:25. Inserido ao protocolo 17.473.740-1 por: Andressa Ferreira de Brito em: 09/04/2021 19:47. Documento em conformidade com o art. 18 do Decreto Estadual 5389/2016. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: [protocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura](http://protocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura) com o código: **faab64be216d1a83bfdbeced12af858e**.

**ANEXO 2 – EDITAL 01/2019 – CADASTRO DE FACILITADORES EM PRÁTICAS RESTAURATIVAS NO PARANÁ- página 01**



**CADASTRO DE FACILITADORES EM PRÁTICAS RESTAURATIVA (EDITAL N°01/2019-DEE/SEJUF)**



MUNICIPIO	UNIDADE SOCIOEDUCATIVA	NOME	CATEGORIA PROFISSIONAL	INSTITUIÇÃO QUE FORMOU-SE COMO FACILITADOR	CARGA-HORÁRIA DO CURSO REALIZADO
PONTA GROSSA	CENSE PONTA GROSSA	TAMIRES CRISTINA ZIMMERMANN MAIA	AGENTE PROFISSIONAL - PSICOLOGA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	40 H
		CRISTIANE MUSSINATO	AGENTE PROFISSIONAL - ASSISTENTE SOCIAL	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	20 H
		ANA LIGIA BRAGUETO COSTA	AGENTE PROFISSIONAL - PSICOLOGA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	36 H
		CRISTINA APARECIDA LUPACK DE ARAUJO	AGENTE PROFISSIONAL - ASSISTENTE SOCIAL	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	40 H
CURITIBA	DEASE	FLÁVIA PALMIERI DE OLIVEIRA ZILIOOTTO	ASSESSORA TÉCNICA - PSICOLOGA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	40 H
		ALISON ADALBERTO BATISTA	AGENTE DE EXECUÇÃO - TÉCNICO ADMINISTRATIVO	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	40 H
		CARLA PEREIRA NAVARRO LINS	ASSESSORA TÉCNICA - PSICOLOGA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	40 H
	CENSE CURITIBA	MARCIA LEIA KOZOW MEIRELES	AGENTE PROFISSIONAL - PSICOLOGA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	32 H
	SEMI MASCULINA DE CURITIBA	JOSÉ ODENIR VIATROSKI SANT ANA	AGENTE PROFISSIONAL - PEDAGOGO	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	20 H
		RENEE FELIPE DA SILVA DA CONCEICAO	AGENTE DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	40 H
	CENSE FAZENDA RIO GRANDE	JAIRO ALVES PACHECO	AGENTE DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	60 H
		ALEX SANDRO DA SILVA	AGENTE DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA/ DIRETOR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM) UNIVERSIDADE NACIONAL DE BRASÍLIA (UNB) ESCOLA NACIONAL DE SOCIOEDUCAÇÃO (ENS)	100 H
		LUIZ FERNANDO S. R. PINTO	AGENTE DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	24 H
	CENSE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	VANDIR DA SILVA SOARES	AGENTE DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	20 H
		JONATHAS RIBEIRO DE ALMEIDA	AGENTE DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA	SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA	120 H
		DIEGO ARMANDO DEL CORSI DE LIMA	AGENTE DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB) CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS DE GOVERNO E ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	196 H
JORGE WILCZEK		AGENTE DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	40 H	

## ANEXO 2 – EDITAL 01/2019 – CADASTRO DE FACILITADORES EM PRÁTICAS RESTAURATIVAS NO PARANÁ-página 02

UMUARAMA	CENSE UMUARAMA	KARINA SOARES AMBROZIO	AGENTE PROFISSIONAL – PSICOLOGA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	20 H
	SEMI UMUARAMA	LUCIANA REIS MARTINS	AGENTE DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA/ DIRETORA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	20 H
		RENATO ANTENOR ASSUNÇÃO DE OLIVEIRA	AGENTE DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	20 H
		SIMONE SPADA	AGENTE PROFISSIONAL - ASSISTENTE SOCIAL	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	20 H
		EVERSON CRISTIANO DA S. GATO	AGENTE DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	20 H
CASCAVEL	CENSE 1 CASCAVEL	TATIANA NARA VIVAN HENZ	AGENTE PROFISSIONAL – PSICOLOGA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	24 H
	CENSE 2 CASCAVEL	IOLINDA RODRIGUES DE ALMEIDA DAL MOLIN	AGENTE PROFISSIONAL – PEDAGOGO	SEED - NRE CASCAVEL/PR	88 H
		EDNEIA DOS SANTOS VASCONCELOS	AGENTE PROFISSIONAL – PSICOLOGA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	20 H
		CHEILA TATIANA LAUTERT GUIMARÃES	AGENTE PROFISSIONAL - ASSISTENTE SOCIAL	NÚCLEO COMUNITÁRIO DE PRÁTICAS DE JUSTIÇA RESTAURATIVA DE CASCAVEL/PR	80 H
		TEREZINHA FERRAZ SCHLICHTING	AGENTE PROFISSIONAL - ASSISTENTE SOCIAL	NÚCLEO COMUNITÁRIO DE PRÁTICAS DE JUSTIÇA RESTAURATIVA DE CASCAVEL/PR	80 H
		IGLE MARIA DOS SANTOS	AGENTE DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA	SEED – NRE CASCAVEL/PR	80 H
		ANACLETO ORTIGARA	AGENTE PROFISSIONAL – PROFESSOR	CDHP SP	80 H
FOZ DO IGUAÇU	CENSE FOZ DO IGUAÇU	PATRICIA DHEIN PEDROZO	AGENTE PROFISSIONAL – ASSISTENTE SOCIAL	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	60 H
	SEMI FOZ DO IGUAÇU	MARTA ELENA ORMAECHEA	AGENTE PROFISSIONAL – PSICOLOGA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	16 H
TOLEDO	CENSE TOLEDO	GERMANO LUCIANO DA SILVA	AGENTE DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	40 H

MUNICIPIO	UNIDADE SOCIOEDUCATIVA	NOME	CATEGORIA PROFISSIONAL	INSTITUIÇÃO QUE FORMOU-SE COMO FACILITADOR	CARGA-HORARIA DO CURSO REALIZADO	
PONTA GROSSA	CENSE PONTA GROSSA	TAMIRES CRISTINA ZIMMERMANN MAIA	AGENTE PROFISSIONAL - PSICOLOGA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	40 H	
		CRISTIANE MUSSINATO	AGENTE PROFISSIONAL – ASSISTENTE SOCIAL	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	20 H	
		ANA LIGIA BRAGUETO COSTA	AGENTE PROFISSIONAL – PSICOLOGA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	36 H	
		CRISTINA APARECIDA LUPACK DE ARAUJO	AGENTE PROFISSIONAL – ASSISTENTE SOCIAL	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	40 H	
CURITIBA	DEASE	FLAVIA PALMIERI DE OLIVEIRA ZILIOITTO	ASSESSORA TECNICA – PSICOLOGA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	40 H	
		ALISON ADALBERTO BATISTA	AGENTE DE EXECUÇÃO – TECNICO ADMINISTRATIVO	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	40 H	
		CARLA PEREIRA NAVARRO LINS	ASSESSORA TECNICA – PSICOLOGA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	40 H	
	CENSE CURITIBA	MÁRCIA LEIA KOZOW MEIRELES	AGENTE PROFISSIONAL – PSICOLOGA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	32 H	
		SEMI MASCULINA DE CURITIBA	JOSE ODENIR VIATROSKI SANT ANA	AGENTE PROFISSIONAL – PEDAGOGO	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	20 H
	CENSE FAZENDA RIO GRANDE	RENEE FELIPE DA SILVA DA CONCEICAO	AGENTE DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	40 H	
		JAIRO ALVES PACHECO	AGENTE DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	60 H	
		ALEX SANDRO DA SILVA	AGENTE DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA/ DIRETOR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM) UNIVERSIDADE NACIONAL DE BRASÍLIA (UNB) ESCOLA NACIONAL DE SOCIOEDUCAÇÃO (ENS)	100 H	
		LUIZ FERNANDO S. R. PINTO	AGENTE DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	24 H	
		CENSE SÃO JOSE DOS PINHAIS	VANDIR DA SILVA SOARES	AGENTE DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	20 H
			JONATHAS RIBEIRO DE ALMEIDA	AGENTE DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA	SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA	120 H
	DIEGO ARMANDO DEL CORSI DE LIMA		AGENTE DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB) CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS DE GOVERNO E ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	196 H	
	JORGE WILCZEK		AGENTE DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ	40 H	

Fonte: <https://www.justica.pr.gov.br/Socioeducacao>

ANEXO 3 – JORNAL DO IGUAÇU – SOBRE INAUGURAÇÃO DO CENSE

CADERNO 1 - A GAZETA DO IGUAÇU C I D A D E TERÇA-FEIRA, 28 DE JULHO DE 1998 05

■ ADOLESCENTE

# Entidades não querem minipresídio

Entidades da sociedade civil organizada enviam documento para o IASP contra criação de cadeia para menores infratores

Fátima Lessa

Mais uma vez a possibilidade de se criar um minipresídio para menores infratores em Foz do Iguaçu mexe com a sociedade iguaçuense. Na semana passada, um documento intitulado "Foz tem Voz" - contrário ao projeto - foi entregue ao juiz da Infância e Juventude, Luis Sérgio Neiva de Lima Vieira e ao presidente do Instituto de Ação Social do Paraná (IASP), Aluizio Pacheco.

O documento é assinado por diversas entidades da sociedade civil organizada e clubes de serviços como o Rotary e o Lions. Neiva de Lima concorda com o documento e é contrário à implantação do minipresídio.

"Além de não resolver o problema já existente, um minipresídio na cidade vai trazer mais problemas sociais", acredita Neiva de Lima.

O presidente do Sindicato dos Hotéis e Restaurantes de Foz, Carlos Alberto Tavares, corrobora com Neiva de Lima, e diz que "não se pode esquecer que aqui é uma área de fronteira e, portanto, de alto risco". Para ele, a saída é a criação de um centro de reabilitação para menores infratores.

**Quebra-** O mais grave para as entidades é que, além de se estar quebrando acordos feitos há mais de cinco anos, o IASP está prevendo a criação do minipresídio nas instalações cedidas para a prefeitura ao lado do Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Infrator (CIAADI).

Neiva de Lima não consegue esconder sua irritação com a posição do IASP. "Fiquei espantado quando fui a Curitiba levar projeto para implementação de uma Delegacia de Menores e, para minha surpresa, o IASP informou que a parte cedida para a Prefeitura seria transformada em presídio".

Para ele, assim como para os representantes das outras entidades, o mini-

presídio vai inviabilizar o CIAADI. "Eles querem aproveitar o esqueleto do prédio já existente".

"Primeiro de tudo somos contra a criação de um minipresídio mas se ele tiver que ser construído que não seja no corredor turístico que vai levar para um dos pontos mais bonitos da cidade, o Fórum das Américas", disse Neiva de Lima. O juiz disse que é reconhecível a instalação na região semi-urbana e não em área urbana.

Neiva de Lima disse que gostaria que o prefeito Harry Dajó (PPB) também abraçasse a causa.

"Temos que mostrar que Foz tem voz e que a sociedade civil organizada não aceita que seu destino seja traçado sem que seja levado em consideração o que pensa a população", observou, acrescentando que há mais de duas semanas tenta marcar reunião com o prefeito e não conseguiu.

O assessor de gabinete, Alcides Paes, lembrou ontem, por telefone, que a demora em marcar a reunião aconteceu porque Dajó estava viajando. Ele garantiu que a reunião deve acontecer ainda esta semana.

**Hotéis-** Carlos Tavares reafirma a posição do Sindicato dos Hotéis. "Defendemos um Centro de Reabilitação para educar ado-

lescentes e crianças aos moldes do existente em Londrina e somos contrários ao presídio", disse.

Para as entidades a criação de um minipresídio vai abrigar - ao contrário do que prega o IASP - os menores infratores de todo Oeste e Sudoeste.

O sindicato também está preocupado com os problemas sociais da cidade. "Precisamos tirar os menores das ruas com programas de reabilitação que ressocializem estes menores", disse Tavares.

A preocupação, segundo ele, não é apenas com o fato desse menor espantar o turista mas porque os hoteleiros assumem suas responsabilidades na solução dos problemas sociais da cidade e todas as crianças merecem uma chance. "Não é a cadeia que vai conseguir fazer isso, com certeza", observou.

**Histórico** - O prédio que abriga hoje o CIAADI, na Avenida General Meira, surgiu com o objetivo de ser um centro de reabilitação para menores. A ideia não prosperou porque o governo estadual na época era contrário a esse tipo de política. O prédio foi abandonado.

No ano passado o governador Jaime Lerner (PFL) conseguiu reformar o local. Num acordo conjunto entre o governo estadual, Juizado da Infância e Adolescência e a prefeitura.

O CIAADI foi inaugurado e entregue mas, até hoje, a prefeitura não começou nenhum projeto na parte que lhe foi cedida. Na parte reformada, são abrigados os menores infratores pelo período estipula-

do em lei, de 45 dias, até que o processo seja concluído e seja definida a pena. Além de aguardar a decisão da Justiça, os menores infratores seriam submetidos a programas educativos.

A Prefeitura caberia desenvolver programas com as famílias dos menores infratores. "Também outras famílias da região seriam beneficiadas com os programas. "O projeto é abrangente", observa o juiz da Infância e Juventude, Luis Sérgio Neiva de Lima Vieira. "Não podemos aceitar essa posição e devemos mostrar que Foz tem voz", disse.



Neiva de Lima: "o local é inadequado para presídio"

## Sindicato quer 'clínica' em vez de minipresídio

O presidente do Sindicato dos Hotéis, Carlos Alberto Tavares, enviou carta às entidades contrárias ao minipresídio apoiando a criação da clínica de desintoxicação para menores.

"Nosso interesse deve-se ao nosso entendimento da importância de se prestar atendimento aos menores de nossa sociedade, especialmente aos menores sem lar e/ou que têm problemas com drogas uma vez que, quase sempre, um vem em decorrência do outro".

Tavares ratifica que é vital para uma sociedade que quer formar bons cidadãos, o atendimento às suas crianças e adolescentes".

"A implantação de um projeto que tenha como objetivo tirar as crianças e adolescentes das ruas, afastando-os do convívio e influência daqueles que nada de bom possam oferecer-lhes e proporcionando a oportunidade de uma vida melhor, através da escolarização, da formação profissional, da convivência comunitária e de formação e desenvolvimento sadio", diz um trecho da carta.



CIAADI pode ser transformado em presídio para menores infratores do Oeste e Sudoeste

### Dinheiro na mão do servidor do Estado

Exclusivo para funcionários públicos, civis ou militares, ativos ou aposentados do Estado, de Foz do Iguaçu e região.

- Liberação em 24 horas
- Sem consultar ao SPC
- Sem fiador
- Desconto em folha
- Juros especiais
- Parcelamento em até 18 meses

Rua Alm. Barreto, 1293 - 15º andar - sala 1502  
Ed. Pedro Basso.  
Banco Araucária S.A. (045) 523-4755

### CLINI-PÉ

TRATAMENTO CIENTIFICO DOS PÉS

TRATAMENTOS: ORTESES

- Calos e Calosidades
- Olho-de-peixe
- Unha com Micoses
- Unha Infeccionada
- Unha Encravada
- Verruga Plantar

Correção definitiva de unhas encravadas

MARKET UM HORÁRIO  
SEUS PÉS AGRADECEM 572-3003

Rua Belarmino de Mendonça, 596, Foz do Iguaçu-PR

Fonte: LESSA, F. *Empresários não querem minipresidio*. In: *Gazeta do Iguaçu*. Caderno 1.p.05. Foz do Iguaçu: 28 de jul. 1998

## **ANEXO 4 – ROTEIRO DO CÍRCULO RESTAURATIVO TEMA: CONEXÃO COM A FAMÍLIA**

### Círculo Restaurativo- Conexão com a Família

Objetivos: Fortalecimento e resgate dos vínculos familiares, como também a sensibilização do **seu papel dentro do núcleo familiar**.

Materiais necessários: objeto da palavra, tapete redondo, figuras de pessoas representando a família, árvore/planta, água/pote da calma, fitas coloridas de 30 cm, canetinhas, cartões cores em branco.

Passo 1 : Entregar os papéis e o barbante para os adolescentes colocarem os nomes

Passo 2 : **Apresentação da Proposta de trabalho**

Obs: Enquanto um facilitador apresenta a proposta de trabalho, o outro facilitador **monta o círculo e na sequência apresenta os objetos**.

Passo 3 : **Apresentação do Objeto da Palavra.**

Passo 4 : Cerimônia de Abertura- Dinâmica da "Historia de Nome".

Metodologia: Solicita que cada integrante **fale seu nome e se souber conte um pouco de como seu nome foi escolhido pela família**.

Passo 5 : Ckeck-in: **Falar uma palavra de como está se sentindo**

Passo 6 : **Geração de Valores:** Deixar já escrito em cartões vários "valores" e também cartões em branco (Opcional), caso queiram colocar um valor que não esteja contemplado. Solicitar aos adolescentes para **escolher um "Valor", e falar sobre quem dá família o inspirou**.

Passo 7 : Diretrizes: Levar um cartaz com as cinco diretrizes de "ouro" e solicitar aos integrantes se **querem compactuar mais alguma coisa como diretriz do grupo**.

Passo 8 : Desenho: Desenhar uma figura humana que contenha: cabeça, olhos, boca, coração, mão e pés.

Cabeça: uma coisa que você não abre mão

Olhos: uma coisa que o impressionou

Boca: uma coisa que você falou e se arrependeu

Coração: um grande amor

Mãos: uma ação inesquecível

Pés: uma enroscada que se meteu.

Passo 9 : Perguntas:

- **Conte uma história que marcou na sua família.**
- **Quem é a pessoa mais importante para você da sua família?**
- **Depois que você foi apreendido mudou algo na sua família ?**
- **O que você gostaria de fazer para você e sua família que ainda não fez?**

Passo 10 : Check-out : **Falar uma palavra de como está se sentindo**

Passo 11 : Cerimônia de Encerramento: Colocar uma música de fundo e solicitar para que eles peguem uma fita que está disponível na árvore no centro. Enquanto realiza um laço com a fita o adolescente vai **pensando em uma pessoa que queira estreitar os vínculos**.

Fonte: Arquivo digitalizado do CENSE, Pasta técnica, Justiça Restaurativa, 2020.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1- Termo de requerimento para realização de pesquisa no CENSE de Foz do Iguaçu-Paraná



#### ANEXO I

#### TERMO DE REQUERIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Ao Diretor do Departamento de Atendimento Socioeducativo,

Eu, CRISTINA SILVEIRA BRAGA DE SOUZA, brasileiro(a), portador(a) do RG nº 5000859-2, CPF nº 96166932987, domiciliado(a) no endereço AVENIDA PARANA, nº 7879, CEP 85868030, na cidade FOZ DO IGUAÇU, acadêmico(a) de:

- ( ) Graduação do curso de \_\_\_\_\_  
 ( ) Pós-graduação  
 (x) Mestrado  
 ( ) Doutorado

Área de especialização: Interdisciplinar

Instituição de Ensino Superior: UNIOESTE DO PARANA - CAMPOS FOZ DO IGUAÇU

Endereço: Avenida Tarquinio Santos Joslim 1300

E-mail: mestradoscf@yahoo.com.br

Tel: 3576 8142

Venho, por meio deste, requerer autorização para realizar pesquisa na(s) Unidade(s) Socioeducativa(s):

Trata-se de uma pesquisa documental a ser realizada no CENSE de Foz do Iguaçu pela servidora em tela. O tema da Pesquisa é relevante por se tratar de Justiça Restaurativa

FOZ DO IGUAÇU, 14 de fevereiro, de 2021

*Cristina Silveira Braga de Souza*  
 Assinatura Pesquisador(a)

*Alain Volpato*  
 Assinatura Supervisor Acadêmico com carimbo



## APÊNDICE 2 – Informação e autorização da realização de pesquisa no CENSE de Foz do Iguaçu-Paraná pela Vara da Infância e Juventude da Comarca de Foz do Iguaçu-PR

Foz do Iguaçu, 04 de outubro de 2021.

Exma. Juíza de Direito,  
Sra. Luciana Assad Luppi Ballalai

Desde o ano de 2020, sou aluna do Programa de Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, pela Unioeste, campus Foz do Iguaçu.

Meu tema de pesquisa é a "Análise da prática da restaurativa com adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação no CENSE de Foz do Iguaçu". O estudo está sob orientação da advogada, professora Dra. Eliane Cristina Francisco Volpato.

A pesquisa tem como objetivo descrever como acontecem os círculos restaurativos na Unidade, pautando que o desenvolvimento dos círculos restaurativos pode ser uma importante ferramenta no âmbito socioeducativo, pois possibilita um espaço de diálogo ético e escuta segura, o que pode contribuir com reflexões e a superação de violências praticadas e vividas pelos adolescentes.

Para a pesquisa será utilizada a abordagem de natureza qualitativa com método descritivo dedutivo, sendo que para análise serão utilizados relatórios e apontamentos elaborados pelos facilitadores dos grupos, planejamentos e eventuais fotografias sem a identificação dos adolescentes.

A pesquisa já foi autorizada pela Secretaria de Estado de Justiça, Família e Trabalho e está de acordo com a resolução nº 300 de 23 de outubro de 2020/ SEJUF que regulamenta as pesquisas nos CENSEs.

Em se tratando de uma pesquisa institucional atrelada a praticas desenvolvidas no CENSE com adolescentes internados,  **muito embora não envolva entrevistas diretas com os mesmos, identificação, ou acesso a dados sigilosos**, é importante o conhecimento e a ciência desse Douto Juízo quanto a pesquisa a ser realizada, para manifestação caso haja alguma objeção ou orientação oportuna.

I- R.H. Genk.  
II- Autorizo para os fins solicitados de pesquisa, sem identificação dos adolescentes.  
Foz do Iguaçu, 03.11.2021!

Luciana Assad Luppi Ballalai  
Juíza de Direito

  
Cristina S. Braga Souza  
CPF: 258511-1

Cristina S. Braga Souza