

**Luana Mundim de Lima**

**Justiça Restaurativa: reflexões sobre intervenções alternativas com adolescentes  
envolvidos em conflitos**

**Uberlândia**

**2017**

**Luana Mundim de Lima**

**Justiça Restaurativa: reflexões sobre intervenções alternativas com adolescentes envolvidos em conflitos**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Bacharel em Psicologia.

Orientador (a): Anabela Almeida Costa e Santos Peretta

**Uberlândia**

**2017**

**Luana Mundim de Lima**

**Justiça Restaurativa: reflexões sobre intervenções alternativas com adolescentes envolvidos em conflitos**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Bacharel em Psicologia.

Orientador (a): Anabela Almeida Costa e Santos Peretta

**Banca Examinadora**

**Uberlândia, 20 de fevereiro de 2017**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta**

**Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia Reis**

**Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG**

---

**Esp. Daniel Caldeira de Melo**

**Centro de Prevenção à Criminalidade – Uberlândia, MG**

**UBERLÂNDIA**

**2017**

## **Agradecimentos**

Desejo, por meio desse breve escrito, expressar meu sincero agradecimento a todos que me auxiliaram, direta ou indiretamente, na elaboração deste trabalho. Agradeço primeiramente a minha orientadora que aceitou o desafio de trabalhar com uma temática na qual ela não tinha muito domínio e por ter me dado a oportunidade de trabalhar com ela. Sua atitude, para mim, mostra o quanto é importante e necessário que os docentes estejam abertos para pesquisarem a respeito de temáticas diferentes, que não as que eles comumente se dedicam e nelas se encerram.

Também sou grata à minha família por proporcionar toda a base para que eu pudesse me tornar uma mulher que não se cala e não se submete aos ditames sociais sem antes pensar a respeito. Obrigada aos meus familiares por me oferecerem apoio emocional e financeiro durante a minha graduação. Obrigada por serem tão compreensivos com relação à minha ausência, enquanto me dedicava aos estudos durante tardes e, por vezes, madrugadas inteiras, abdicando, muitas das vezes, de momentos de lazer.

Agradeço a todos os meus professores que, pacientemente, me ensinaram e investiram um pouco de seu tempo em mim, fazendo com que eu seguisse o percurso para me tornar uma profissional em Psicologia com um posicionamento crítico e reflexivo. Sou demasiadamente grata às minhas grandes amigas – amigas em sua maioria, alguns amigos e um namorado muito especial – que me acompanharam nessa jornada e me fortaleceram para que eu me empenhasse em seguir em frente e chegar ao meu tão almejado título de psicóloga.

“A violência se aprende, como se aprende a praticar e orientar-se para a paz”.

(Luiz Eduardo Soares)

## Resumo

A Justiça Restaurativa (JR) é uma forma inovadora de justiça que oferece um contraponto à justiça tradicional, ao possibilitar, através de suas práticas, um espaço de diálogo e de ressignificação para as pessoas que se envolveram em uma situação conflituosa. O presente estudo buscou investigar a respeito da JR no Brasil, utilizada no trabalho com adolescentes envolvidos em conflitos. Almejamos assim compreender, a partir de artigos recentemente publicados (no período de 2010 a 2015), de que modo a JR tem cumprido ou não os objetivos a que se propõe. Primeiro, realizou-se uma pesquisa bibliográfica por meio dos bancos de dados Bvsalud e Scielo; etapa esta que nos deu acesso a quatro publicações – dois artigos e duas dissertações de mestrado. A pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, utilizando-se especificamente a análise de conteúdo para analisar os textos. Mediante essa análise, foram construídas as seguintes categorias: 1) Concepção de JR; 2) Preceitos básicos da JR; 3) Práticas restaurativas; 4) Resultados das Práticas restaurativas; 5) Contribuições da Psicologia para a JR. A partir disso, constatou-se que as iniciativas de JR descritas nos trabalhos selecionados cumprem com os objetivos aos quais se propõem. Entretanto, pode-se perceber que a JR, enquanto uma prática relativamente recente no Brasil possui limitações e enfrenta dificuldades para ser implementada efetivamente. Observou-se a potencialidade da JR para proporcionar mudanças significativas nas relações interpessoais e no cenário social como um todo. Por isso, sugere-se que mais investigações sejam realizadas a respeito das práticas restaurativas, de forma a explicar mais sobre a temática.

**Palavras-chave:** Justiça Restaurativa; Adolescentes; Psicologia.

## Abstract

Restorative Justice (RJ) is an innovative form of justice that offers a counterpoint to traditional justice by enabling, through its practices, a space of dialogue and resignification for people who have been involved in a conflict situation. The present study search for investigate RJ in Brazil, used in the work with adolescents involved in conflicts. We aim therefore, to understand from recently published articles (in the period from 2010 to 2015) how RJ has fulfilled or not the objectives to which it is proposed. First, a bibliographic research was made through the Bvsalud and Scielo databases; this stage gave us access to four publications – two articles and two master's dissertations. The research was based on the qualitative approaching, using specifically the analysis of content to analyze the texts. Through this analysis, the following categories were constructed: 1) Design of RJ; 2) Basic precepts of RJ; 3) Restorative practices; 4) Results of Restorative Practices; 5) Contributions of Psychology to RJ. From this, it was verified that the initiatives of RJ described in the selected works fulfill the objectives that are proposed. However, it can be seen that RJ, while a relatively recent practice in Brazil has limitations and faces difficulties to be effectively implemented. The potentiality of RJ was observed to provide significant changes in interpersonal relationships and in the social scene as a whole. Therefore, it is suggested that further investigations be carried out on restorative practices, in order to explain more about the subject.

**Keywords:** Restorative Justice; Adolescents; Psychology.

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	<b>3</b>
Uma visão histórico-cultural de Adolescência .....	14
A Concepção de Adolescência segundo o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a Atuação da Psicologia junto ao Adolescente .....	19
A Dimensão Educativa da Atuação do Psicólogo .....	22
<b>Objetivos</b> .....	<b>25</b>
Objetivo Geral .....	25
Objetivos Específicos .....	25
<b>Percurso metodológico</b> .....	<b>26</b>
Procedimentos.....	26
<b>Conhecendo a JR nas publicações recentes</b> .....	<b>28</b>
Concepção de JR.....	30
Definição da JR .....	30
História da JR .....	36
Críticas à JR.....	38
Preceitos básicos da JR.....	40
Princípios da JR.....	40
Valores da JR.....	43
Práticas restaurativas .....	47
Quais práticas são realizadas? .....	47
Contextualizando as intervenções: Onde ocorrem as práticas? .....	47
Processo de implementação das práticas .....	48
Um pouco sobre as intervenções: Fundamentos e processos das práticas .....	49
Resultados das Práticas Restaurativas .....	55
Contribuições da Psicologia para a JR.....	61
<b>Concluindo: reflexões sobre as práticas restaurativas, a realidade brasileira e a adolescência em conflito com a lei</b> .....	<b>65</b>
<b>Referências</b> .....	<b>70</b>
<b>Apêndice</b> .....	<b>77</b>
Apêndice A: Roteiro de Leitura.....	77

## Introdução

O meu ingresso na graduação do curso de Psicologia foi permeado por certezas a respeito do caminho que trilharia academicamente e profissionalmente; mas logo quando ingressei me deparei com a necessidade de realizar autorreflexão, autoquestionamento e autoconhecimento, que fizeram com que eu me mantivesse aberta para as novas experiências que vieram.

Até conhecer a perspectiva escolar da Psicologia, parecia que eu não me encontrava no curso; não que eu não gostasse das outras abordagens, mas eu não havia entrado em contato com uma disciplina que chegava, no meu ponto de vista, perto de compreender a complexidade do ser humano e, conseqüentemente, a minha complexidade.

Posteriormente, para a minha surpresa, eu me defrontei com o gosto pelo trabalho com adolescentes, muito provavelmente, por me embasar numa perspectiva mais humanizada de adolescência que é a perspectiva histórico-cultural.

Por fim, o estágio em uma instituição responsável por monitorar e acompanhar o cumprimento de penas e medidas alternativas por adultos que cometeram delitos proporcionou que eu expandisse as minhas oportunidades de futuros trabalhos. Unindo, assim, o meu interesse de trabalhar com uma justiça mais humanizada pautada num paradigma diferente de humanidade e o meu desejo de ressignificar olhares a respeito de grupos que, normalmente, são marginalizados pela sociedade, me dediquei a pesquisar sobre a Justiça Restaurativa.

Assim, o presente estudo pretendeu investigar acerca da Justiça Restaurativa no Brasil, utilizada no trabalho com adolescentes. A seleção desta temática pautou-se no desejo da investigadora de consolidar uma pesquisa que pudesse esclarecer e fazer refletir sobre as



proposições de uma forma inovadora de justiça e o cuidado que esta possibilita ou não aos sujeitos aos quais é direcionada.

A Justiça Restaurativa (JR) consiste “em um paradigma não punitivo, baseado em valores, que tem como principal objetivo a reparação dos danos oriundos do delito causados às partes envolvidas – vítima, ofensor e comunidade – e, quando possível, a reconstrução das relações rompidas” (Cruz, 2013, p. 71).

Segundo Jaccoud (2005), é possível perceber vestígios das práticas restaurativas muito antes da primeira era cristã, como, por exemplo:

o código de Hammurabi (1700 a.C.) e de Lipit-Ishtar (185 a.C.) prescreviam medidas de restituição para os crimes contra os bens. O código sumeriano (2050 a.C.) e o de Eshunna (1700 a.C.) previam a restituição nos casos de crimes de violência ... [As práticas restaurativas] podem ser observadas também entre os povos colonizados da África, da Nova Zelândia, da Áustria, da América do Norte e do Sul, bem como entre as sociedades pré-estatais da Europa. (p. 164)

Existem autores, como Brandão (2010) e Jaccoud (2005)<sup>1</sup>, que atribuem a denominação Justiça Restaurativa ao psicólogo Albert Eglash<sup>2</sup>. Já outros autores (Brusius & Rodrigues, 2008; Morrison, 2005; Roman, 2007; Schuler & Matos, 2014) afirmam que a JR teve origem na Nova Zelândia quando, em 1989, iniciaram-se práticas de justiça que se baseavam em preceitos praticados por povos aborígenes, em especial pelos *Maoris*. Mas existem pontos convergentes entre todos esses autores: que a JR é uma forma alternativa de se pensar a justiça e que oferece um contraponto ao modelo de justiça convencional que ainda é a forma dominante de justiça no Brasil.

---

<sup>1</sup> Tal autora faz referência à criação do termo em 1975, mas não cita a origem.

<sup>2</sup> A nomeação foi feita por Eglash em um artigo, escrito por ele em 1977, intitulado como “*Beyond Restitution: Creative Restitution*”, que foi publicado na obra “*Restitution in Criminal Justice*”, de Joe Hudson e Burt Gallaway

O sistema de justiça convencional ou retributivo, conforme destacou Morris (2005), aborda o crime como uma violação aos interesses do Estado e seleciona profissionais que representam este Estado para julgar o ato infracional; falhando, dessa forma, na promoção do acolhimento da vítima e da autorresponsabilização do infrator pela transgressão, bem como na viabilização da ressignificação da situação e na reinserção social dos envolvidos. Além disso, este modelo convencional gera altos custos para o Estado (Morris, 2005); suscita insegurança na população, incita o desrespeito aos direitos humanos, aumenta o índice de reincidência da transgressão e não proporciona a recuperação dos infratores (Silva, 2014). Vale considerar que a justiça retributiva falha em recuperar todos os envolvidos, não apenas os infratores. Em suma, o modelo de justiça convencional utiliza de métodos punitivos, coercitivos ou de exclusão para reprimir os comportamentos inadequados (Brusius & Rodrigues, 2008); tal sistema gera medo e revolta, aprisiona vítimas e infratores, dá poucas oportunidades para a elaboração do ocorrido pelos envolvidos e não se preocupa em restaurar as relações interpessoais e sociais. Assim, como foi colocado por Morris (2005), a JR surge também como uma reação ao fracasso e à ineficiência crescente deste sistema convencional de justiça.

É a partir deste cenário que a JR vem ganhando cada vez mais espaço, com práticas restaurativas sendo desenvolvidas em diversos países, como: Nova Zelândia (Morris, 2005; Morrison, 2005; Pinto, 2005; Schuler & Matos, 2014; Slakmon, De Vitto & Pinto, 2005), Austrália (Morris, 2005; Morrison, 2005; Roman, 2007; Slakmon et al., 2005), País de Gales (Morris, 2005), Inglaterra (Morris, 2005; Morrison, 2005; Roman, 2007), Estados Unidos (Morris, 2005; Morrison, 2005; Schuler & Matos, 2014; Slakmon et al., 2005), Canadá (Morrison, 2005; Pinto, 2005; Roman, 2007; Slakmon et al., 2005), África do Sul (Roman, 2007; Slakmon et al., 2005), Argentina (Roman, 2007; Slakmon et al., 2005), Colômbia (Slakmon et al., 2005) e Brasil (Brusius & Rodrigues, 2008; Lima, 2014; Mata, 2014; Pinto, 2005; Roman, 2007; Rosa & Cerruti, 2014; Sales, 2012; Santos, 2014; Schuler & Henning,

2012; Schuler & Matos, 2014; Slakmon et al., 2005). No Brasil, encontramos relatos de projetos que se embasam no modelo restaurativo em cidades como Porto Alegre (Brusius & Rodrigues, 2008; Roman, 2007; Schuler & Henning, 2012; Schuler & Matos, 2014), São Caetano do Sul-SP (Roman, 2007), Santo André-SP (Santos, 2014), Brasília (Pinto, 2005; Roman, 2007), Amazonas (Lima, 2014) e Belo Horizonte (Mata, 2014; Melo & Prudente, 2013; Sales, 2012). Pode-se supor que outras iniciativas aconteçam em outras localidades, pois foi possível ter acesso a trabalhos como o de Rosa e Cerruti (2014) que não identificaram a cidade onde as experiências descritas são realizadas. Apesar de nem todos os trabalhos consultados contextualizarem suficientemente as práticas restaurativas descritas (Rosa & Cerruti, 2014; Schuler & Henning, 2012), pode-se afirmar que a JR também se estende a diversos meios, indo além do âmbito jurídico, e sendo muito utilizada na resolução de conflitos no meio escolar (Lima, 2014; Morrison, 2005; Santos, 2014) e na comunidade como um todo (Melo & Prudente, 2013; Pinto, 2005).

Esta forma de justiça, segundo Roman (2007), se embasa numa visão mais humanizada dos indivíduos – tanto das vítimas quanto daqueles que cometeram atos infracionais e/ou se envolveram em conflitos –, que considera o quanto o meio social é parte integrante e constituinte da subjetividade que nele se apresenta. A JR passa a colocar os envolvidos em tais situações como protagonistas na solução do conflito. Desse modo, a JR, quando diante de um impasse (conflito ou delito), busca oferecer apoio aos envolvidos – ofensores, vítimas e comunidade –, almejando que o autor do ato infracional<sup>3</sup> se responsabilize por seus comportamentos e reconheça de maneira empática o dano causado à vítima (Silva, 2014). Brusius e Rodrigues (2008) apontam que também é fornecido à vítima um acolhimento e um cuidado ao seu sofrimento e sua dor. Através da JR, procura-se oportunizar a ressignificação do dano – muitas vezes, transcendendo-o e passando pela

---

<sup>3</sup> O enfoque desta pesquisa não é o ato infracional, todavia, com o intuito de ser o mais fiel possível ao que os autores trazem, mantivemos essa expressão.

ressignificação do papel social dos envolvidos – e a sua restituição, mesmo que simbólica. Os autores também ressaltam que é de extrema importância a participação da comunidade nas práticas restaurativas. Compreende-se que ela é parte constituinte do conflito, sendo, em grande parte, responsável por ele e sofrendo com ele, pois o conflito afeta e deteriora as relações existentes na comunidade. Silva (2014) faz um apanhado sintético do papel da JR quando diz que ela é uma prática alternativa que enfatiza as necessidades tanto da vítima quanto do infrator, atendendo os danos sofridos pela vítima e considerando o comportamento criminoso enquanto constituído por aspectos sociais.

A JR objetiva, segundo Silva (2014), trabalhar, mesmo que em parte, o relacionamento entre infrator e vítima, restaurando-o e proporcionando condições que contribuam para a saúde do ofensor. O autor resalta também que é importante considerar toda a história de vida do infrator, refletindo assim sobre o mundo social no qual tal sujeito esteve e está inserido. Morris (2005) acrescenta que a JR também almeja que haja uma reparação às vítimas, simbolicamente e quando for possível, de maneira concreta.

De acordo com Pinto (2005), os princípios e objetivos da JR já se disseminaram internacionalmente, compondo documentos da ONU e da União Europeia, por exemplo. Além disso, o autor destaca que, em 13 de Agosto de 2002, os elementos fundamentais da JR foram divulgados na Resolução do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, da seguinte forma:

1. Programa Restaurativo – se entende qualquer programa que utilize processos restaurativos voltados para resultados restaurativos.
2. Processo Restaurativo – significa que a vítima e o infrator, e, quando apropriado, outras pessoas ou membros da comunidade afetados pelo crime, participam coletiva e ativamente na resolução dos problemas causados pelo crime, geralmente com a ajuda

de um facilitador. O processo restaurativo abrange mediação, conciliação, audiências e círculos de sentença.

3. Resultado Restaurativo – significa um acordo alcançado devido a um processo restaurativo, incluindo responsabilidades e programas, tais como reparação, restituição, prestação de serviços comunitários, objetivando suprir as necessidades individuais e coletivas das partes e logrando a reintegração da vítima e do infrator. (Pinto, 2005, p. 23)

Sobre a repercussão da JR no Brasil, uma notícia do Jornal online “O Tempo”, com autoria desconhecida, relata acerca do lançamento, em Brasília, da campanha nacional Justiça Restaurativa do Brasil, que foi realizado no dia 12 de maio de 2015 e foi organizado pela Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB) e pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que almejavam soluções mais pacíficas para os conflitos, com o intuito de desafogar a justiça e tornar mais rápido o julgamento dos processos. O evento contou com a participação de Ricardo Lewandowski, ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), João Ricardo Costa, presidente da AMB, e Leoberto Brancher, juiz e coordenador da difusão da justiça restaurativa.

No site do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG)<sup>4</sup> é noticiado o lançamento da proposta de JR em um evento realizado no dia 08 de novembro de 2012 com a presença de juízes. No sítio também é possível encontrar a proposta de JR adotada no estado, bem como uma cartilha de divulgação sobre a iniciativa e o link de acesso à Portaria-Conjunta nº221/2011<sup>5</sup> que se refere à implementação do projeto piloto “Justiça Restaurativa”, na Comarca de Belo Horizonte.

---

<sup>4</sup> Acessado por meio do link <http://www8.tjmg.jus.br/institucional/programas-projetos/justica-restaurativa/>

<sup>5</sup> Acessada através do link <http://www8.tjmg.jus.br/institucional/at/pdf/pc02212011.PDF>

Com relação aos princípios da JR, Melo (2005) discorre de maneira detalhada sobre eles. O autor destaca que a JR oferece um “contraste radical” ao modelo retributivo. Melo (2005) aponta que o primeiro princípio da JR é que ela

expressa uma outra percepção da relação indivíduo-sociedade no que concerne ao poder: contra uma visão vertical na definição do que é justo, ela dá vazão a um acertamento horizontal e pluralista daquilo que pode ser considerado justo pelos envolvidos numa situação conflitiva. (p. 60)

Um segundo fundamento é que a JR “foca nas singularidades daqueles que estão em relação e nos valores que a presidem” (Melo, 2005, p. 60) e assim, volta-se para o que gera o conflito. Desta forma, o autor aponta que os preceitos das regras estabelecidas são apresentados de outra forma, através de um modelo restaurativo que possibilita a emancipação e o comprometimento pessoal com as questões envolvidas no conflito. Melo (2005), no terceiro princípio, discorre sobre o modo como é entendido o conflito dentro da concepção restaurativa, enfocando mais na relação. Compreende-se que tanto o conflito quanto a tensão que se estabelece na relação, são fatores a serem elaborados, trabalhados e potencializados “naquilo que pode ter de positivo, para além de uma expressão *gauche*, com contornos destrutivos” (Melo, 2005, p. 60, *itálico nosso*). O quarto princípio centra-se numa diferente relação com o tempo, uma vez que, a JR não enfoca só nos acontecimentos passados, mas busca trabalhar o que está presente. No quinto princípio, Melo (2005) ressalta que

ao trazer à tona estas singularidades e suas condições de existência subjacentes à norma, este modelo aponta para o rompimento dos limites colocados pelo direito liberal, abrindo-nos, para além do interpessoal, a uma percepção social dos problemas colocados nas situações conflitivas. (p. 60)

Para Brusius e Rodrigues (2008), a JR é embasada em dois princípios centrais. O primeiro é a voluntariedade, que ressalta que as pessoas são livres para optarem por comparecer ou não aos círculos restaurativos. Assim, os indivíduos convidados não são obrigados a participar de tais encontros. O segundo princípio é a horizontalidade, a partir do qual se estabelece que no círculo restaurativo não exista uma estrutura hierárquica, ou seja, não há imposição de uns sobre os outros. E dessa forma, todos os sujeitos são iguais como seres humanos e como cidadãos, principalmente no que se refere aos seus direitos. E é a partir do estabelecimento desses princípios que os participantes do círculo restaurativo se sentem livres para se expressarem e dialogar sobre o conflito e todas as suas consequências.

Ao se pautar na horizontalidade e na voluntariedade, a JR se distingue da justiça tradicional. O modelo restaurativo procura restituir necessidades básicas de todos os seres humanos, há muito esquecidas e ignoradas pelo sistema tradicional, e que têm efeito direto na autoestima das pessoas, como: sentir-se integrado e respeitado pelo meio (Morrison, 2005). Brusius e Rodrigues (2008) destacam alguns valores que as boas práticas restaurativas buscam resgatar e assegurar, principalmente por estarem vinculados a necessidades fundamentais de todos os seres humanos, como: respeito, responsabilidade, humildade, participação, empoderamento, honestidade, interconexão e esperança.

Morrison (2005) destaca o ouvir e o contar histórias como elementos essenciais dos processos restaurativos, sendo importantes para o estabelecimento de relações saudáveis e para o fortalecimento dos sujeitos envolvidos no conflito. Explicando melhor, a autora considera que quando os indivíduos partilham suas histórias com outras pessoas e são escutados por elas, desenvolve-se um senso de relacionamento e de respeito. Como salienta Morrison (2005):

A relação recíproca entre estas duas necessidades, respeito e conexão com os outros, confere poder aos indivíduos para agirem no interesse do grupo e também em seu próprio interesse. (p. 296)

A autora, a partir de tais colocações, evidencia a importância da necessidade de se sentir pertencente a um meio, sendo esta, uma das motivações humanas mais primordiais e importantes.

Aprofundando-se um pouco mais nas práticas restaurativas, Morrison (2005) afirma que a JR envolve diversos tipos de práticas, que vão desde círculos restaurativos a conferências comunitárias. Em tais práticas, segundo Morris (2005), são as partes envolvidas – vítima, infrator e comunidade – que escolhem o local, os indivíduos que estarão presentes e os procedimentos a serem seguidos durante o encontro; objetivando-se criar assim, um ambiente que proporcione liberdade de expressão, respeito e que não possua punições ou humilhações.

Morris (2005) destaca as principais críticas feitas à JR: 1º) Deteriora e ataca os direitos subjetivos dos infratores, no sentido de não oferecer proteção; 2º) Aumenta a rede de controle social; 3º) Torna o crime trivial, especialmente, no que se refere à violência do homem contra a mulher; 4º) Falha em “restaurar”<sup>6</sup> infratores e vítimas; 5º) Não promove reais mudanças e não evita reincidências; 6º) Origina resultados discriminatórios, quando exclui alguns tipos de infratores de seus processos; 7º) Amplia o poder da polícia; 8º) Não age sobre as diferenças de poder; 9º) Incentiva o “vigilantismo”; 10º) Não possui legitimidade; e 11º) Falha na promoção de justiça.

Ainda no que se refere às críticas, Schuler e Matos (2014), em suas argumentações, perpassam pela maior parte das críticas destacadas anteriormente. Para as autoras, as práticas

---

<sup>6</sup> Aspas da autora.



restaurativas se configuram como mais uma forma de controle, por meio das quais se incentiva o governo de si (ou o autocontrole) e a autorresponsabilização, ou seja, “[essa/a] maquinaria da Justiça Restaurativa ... recorre à consciência moralizadora que supostamente nos habita, que nos engole [e] nos aprisiona dentro de nós mesmos” (Schuler & Matos, 2014, p. 1234), originando determinadas formas de subjetivação. As autoras seguem seu argumento utilizando como exemplo os Círculos Restaurativos, considerando tais práticas, como meios de disseminar, espalhar e generalizar o controle:

Nas experiências escolares dos Círculos Restaurativos aparecem as arcaicas práticas de exposição e humilhação pública.... práticas que agora controlam à distância, que espalham o exercício do poder e o dividem em nome da democracia do consenso, em que o aluno ofensor segue sendo vigiado fora da escola, por toda uma comunidade que assume também o lugar de julgamento. A expertise sobre a moralidade do humano é espalhada na comunidade escolar. (Schuler & Matos, 2014, p. 1237)

Respondendo às críticas dos críticos, Morris (2005) afirma que a avaliação da JR deve ser embasada nos valores que ela representa e não com base nos valores que ela busca combater e substituir. De acordo com a autora, é importante assumir que existem muitas práticas que correspondem ao que é apontado pelas críticas e que, apesar de serem denominadas práticas restaurativas, não se embasam nos valores e princípios que norteiam o modelo restaurativo e, portanto, não devem ser tomadas como representantes da JR. Morris (2005) ressalta que a

essência da justiça restaurativa não é a escolha de uma determinada forma sobre a outra; é, antes disso, a adoção de qualquer forma que reflita seus valores restaurativos e que almeje atingir os processos, os resultados e os objetivos restaurativos. (Morris, 2005, pp. 442-443)

Devido a isso, é essencial que os defensores da JR e que os profissionais que promovem as práticas restaurativas estejam atentos aos princípios e valores da JR, de modo a proporcionar a disseminação de uma justiça que não sirva ao modelo convencional de justiça, mas que seja uma alternativa a ele, questionando-o e contrapondo-o. Outro aspecto relevante a ser considerado é o fato de que a JR não deve ser tida como a solução para todos os problemas que o sistema convencional de justiça falhou em resolver e, muitas das vezes, até ampliou (Morris, 2005).

Latimer et al. (2001, citados por Morris, 2005), por meio de metanálise de 22 estudos, verificaram a efetividade de 35 programas de JR, nos quais as vítimas que participaram de práticas restaurativas apresentavam uma significativa satisfação que ultrapassava a apresentada por vítimas participantes de práticas da justiça convencional. Ainda no que se refere aos resultados, Morris (2005) declara que existem muitas lacunas na base de conhecimentos das práticas restaurativas e que tais incompletudes são uma oportunidade para que os críticos preencham os espaços com especulações e verdades sem fundamentação. Diante disso, a autora enfatiza a importância de que os programas e práticas que se dizem restaurativos sejam avaliados, para que informações sejam coletadas e, dessa forma, possibilitem a validação ou refutação das críticas. Morris (2005) considera que é de suma importância que os pesquisadores continuem trabalhando no desenvolvimento de formas melhores de medir, operacionalizar e quantificar a JR e, conseqüentemente, suas práticas. Por meio dessas colocações a autora busca evidenciar que “os valores da justiça restaurativa não devem ser rejeitados até que tenhamos boas avaliações de sistemas de justiça restaurativa totalmente implementados” (Morris, 2005, p. 457).

Discorrendo sobre os resultados restauradores – ou seja, os resultados almejados pela JR –, Morris (2005) pontua que “qualquer resultado – incluindo o encarceramento – pode ser, efetivamente, restaurativo, desde que assim tenha sido acordado e considerado apropriado

pelas partes principais” (p. 442). Esta afirmação evidencia os princípios base da JR, uma vez que, proporciona a participação ativa dos envolvidos, respeita a vontade do ofensor, promove uma reparação à vítima – seja através de um pedido de desculpas ou cumprimento de trabalhos comunitários –, oferece uma proteção à sociedade e permite uma elaboração da transgressão e uma ressignificação da mesma.

A partir de tais achados e resultados aparentemente promissores da JR, tal pesquisa visará compreender, a partir da literatura, como as práticas restaurativas podem ser aplicadas a casos de adolescentes que cometeram um ato infracional ou que se envolveram em situações de conflito em instituições educativas. Buscando um contraponto à visão reducionista do modelo retributivo, que pune adolescentes sem considerar todos os aspectos que circundam esse conflito, partiremos da abordagem histórico-cultural para compreender a adolescência.

### ***Uma visão histórico-cultural de Adolescência***

Na perspectiva histórico-cultural (ou sócio-histórica) o psiquismo humano é compreendido como “algo que se desenvolve por meio do processo de inserção do indivíduo na cultura e nas relações sociais” (Bock, 2004, p. 26), ou seja, apesar do homem ter uma origem animal, o desenvolvimento humano se dá a partir das leis sócio-históricas. Assim, conforme destaca Bock (2004), através da atividade que o homem realiza sobre o mundo material, ele o humaniza, ou seja, “ao mesmo tempo em que atua e trabalha, suas aptidões e conhecimentos vão se cristalizando, de certa maneira, nos seus produtos” (p. 29).

Deste modo, tal perspectiva é um contraponto à visão naturalizante do mundo psíquico e do próprio ser humano, a qual, segundo Bock (1999), compreende o homem de maneira descontextualizada, responsabilizando-o por seu crescimento e desenvolvimento, uma vez que já é inerentemente dotado de todas as possibilidades, habilidades e capacidades.

Atualmente, ainda existem muitos trabalhos que defendem a visão naturalizante da adolescência, entretanto, há também autores e pesquisadores que, como Bock (2004) e Frota (2007), apoiam-se numa perspectiva histórico-cultural<sup>7</sup> para compreender esse momento do desenvolvimento. Frota (2007) ressalta que a adolescência não pode ser entendida apenas como uma fase de transição – como uma ponte entre a infância e a fase adulta – ou de maturação física, mas também deve ser vista como um conceito construído e institucionalizado pela sociedade.

Bock (2004) considera que as ideias da perspectiva histórico-cultural são importantes para refletir sobre a adolescência, pois:

primeiro, não supõem um desenvolvimento natural, do qual a adolescência é consequência; segundo, a diversidade que se apresenta como riqueza humana é construída pela humanidade por meio de sua ação transformadora sobre o mundo e, sendo assim, nada que se apresente em nosso mundo nos deve ser estranho; terceiro, se a humanidade é transmitida e apropriada pelo indivíduo a partir de seu contato com os instrumentos da cultura, fica evidente que as diferenças sociais, que implicam diferentes graus de acesso a ela, serão produtoras de diferenças no desenvolvimento psicológico dos homens. (p. 31)

A partir de tais colocações, pode-se dizer que a adolescência e suas características só podem ser compreendidas dentro do contexto histórico em que foram originadas (Pitombeira, 2005). Assim, para entender melhor a adolescência é necessário fazer uma retrospectiva aos âmagos de sua origem.

A adolescência é uma etapa do desenvolvimento que se contextualizou na Idade Moderna, depois da emergência do sentimento de infância, no século XIX (Ariès, 1978).

---

<sup>7</sup> É sabido que autores como Bock (2004) e Ozella (2003) nomeiam a perspectiva como sócio-histórica, mas com o intuito de padronizar, utilizaremos o termo histórico-cultural.

Bock (2004) declara que na psicologia, a adolescência é institucionalizada por Erickson, em 1976. Neste processo, a adolescência foi naturalizada, ou seja, declarada como uma fase natural do desenvolvimento que se encontra entre a infância e a vida adulta. Momento em que há dificuldades para que se estabeleça uma identidade própria, com fusão de papéis e carregando um aspecto negativo. Mais tarde, através de alguns autores como Becker (2009) e Calligaris (2000, citado por Bock, 2004), inicia-se a inserção de elementos culturais na compreensão da adolescência: ainda sem deixar a perspectiva naturalizante de lado, é proposto que o adolescente seja visto como alguém ativo e questionador.

De acordo com Ozella (2003) é preciso “superar as visões naturalizantes presentes na Psicologia e entender a adolescência como um processo de construção sob condições histórico-culturais específicas” (p. 20). Em suma, nas palavras de Frota (2007), a adolescência:

deve ser pensada para além da idade cronológica, da puberdade e transformações físicas que ela acarreta, dos ritos de passagem, ou de elementos determinados aprioristicamente ou de modo natural. A adolescência deve ser pensada como uma categoria que se constrói, se exercita e se re-constrói dentro de uma história e tempo específicos. (Frota, 2007, p. 157)

A adolescência é “um momento significado, interpretado e construído pelos homens” (p. 39), sendo assim, é um fenômeno que foi construído a partir da atribuição de significado social a fatores que aconteceram em determinado processo histórico, econômico e social (Bock, 2004). Dessa forma, para se entender a adolescência que se constitui no mundo atual é preciso compreender os processos histórico-culturais que permeiam a sociedade capitalista, individualista e perpetuadora da desigualdade social, e que influem na subjetividade do indivíduo e no modo como se vê inserido no mundo.

Com base nisso, a visão histórico-cultural vai ao encontro dos valores, princípios e objetivos ressaltados e buscados pela JR nas suas práticas com adolescentes. Para as práticas restaurativas parece ser fundamental que se compreenda o indivíduo como inserido numa sociedade, por meio da qual se constitui e na qual se expressa, influi e transforma-se. Desse modo, as práticas restaurativas destacam a importância de intervir não só na trajetória desses adolescentes, mas na sua comunidade e nas relações que nela se inserem, considerando todo momento político, histórico, social, cultural e econômico que está sendo vivenciado.

Considerando que vivemos em uma sociedade que propaga a violência e reprime os indivíduos marginalizados que, muitas vezes, tentam se expressar por meio desta violência, é necessário que os adolescentes envolvidos em conflitos tenham ações especificamente voltadas para eles. Historicamente, entre o fim do século XIX e o início do século XX na América Latina, a função de “tratar” o adolescente era executada por religiosos, como caridade, em seguida passou a ser executada pelas assistências e agora é exercida pelas políticas públicas (Roman, 2007). Conforme colocado por Sposito e Carrano (2003), existem dois fatores importantes a serem ressaltados quando se está trabalhando com o desenvolvimento de políticas públicas para os jovens<sup>8</sup>. Em primeiro lugar, deve-se considerar que a ação destinada ao jovem carrega consigo uma parcela “das representações normativas correntes sobre a idade e os atores jovens que uma determinada sociedade constrói” (Sposito & Carrano, 2003, p. 18). No entanto, é preciso reconhecer que as políticas públicas destinadas a jovens também podem proporcionar mudanças nas imagens dominantes que são construídas pela sociedade sobre seus indivíduos jovens. Dessa forma, “as políticas públicas de juventude não seriam apenas o retrato passivo de formas dominantes de conceber a condição juvenil,

---

<sup>8</sup> Sposito e Carrano (2003), aparentemente, compreendem adolescentes e adolescência como sendo diferentes de jovens e juventude; entretanto, eles não se dedicam a explicar sobre tal distinção. Por isso, nos embasamos na concepção de jovem descrita no 1º artigo do Estatuto da Juventude: “Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”; dessa forma, o termo jovem também contempla parte da faixa etária dos adolescentes, mas não se restringe a ela (Brasil, 2013).

mas poderiam agir, ativamente, na produção de novas representações” (Sposito & Carrano, 2003, p. 18). Este último aspecto, de acordo com os autores, é melhor evidenciado nas recentes políticas públicas destinadas a jovens; assim, para compreender melhor tais ações é importante retomar o seu processo de construção histórica na América Latina.

Para Abad (2002, citado por Sposito & Carrano, 2003), existem quatro modelos diferentes de políticas de juventude ao longo da história:

a) a ampliação da educação e o uso do tempo livre (entre 1950 e 1980); b) o controle social de setores juvenis mobilizados (entre 1970 e 1985); c) o enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito (entre 1985 e 2000); e d) a inserção laboral de jovens excluídos (entre 1990 e 2000). (p. 18)

Atualmente, na discussão sobre a juventude, vive-se simultaneamente tanto orientações que primam pelo controle social do tempo dos jovens, quanto ações que buscam a formação de mão-de-obra e, ainda, existem as orientações que almejam a “realização dos jovens como sujeitos de direitos” (Sposito & Carrano, 2003, p. 18). Assim, conforme colocado por Sposito (2002), é necessário que se reconheça que a juventude, muitas vezes, é considerada como uma fase da vida que é marcada por instabilidades que são correlacionadas a alguns “problemas sociais”<sup>9</sup> já mencionados acima. No entanto, para se olhar a juventude a partir de uma perspectiva histórico-cultural é importante apreender tais “problemas” de modo diferente, em outras palavras, deve-se parar de considerar a iniciativa, o confronto de valores e a indecisão profissional como “problemas” individuais do jovem. Assim, o jovem e seus atos em geral precisam ser visualizados e pensados no contexto social em que se inserem, e tais jovens devem ser tidos como dotados de direitos. E é a partir da ampla discussão sobre os

---

<sup>9</sup> A autora utiliza aspas sempre quando se refere ao termo problemas.

direitos dos jovens que surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (Sposito & Carrano, 2003), que será abordado mais adiante.

### *A Concepção de Adolescência segundo o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a Atuação da Psicologia junto ao Adolescente*

Para compreender melhor o meio político e legislativo em que a adolescência se insere, é preciso compreender o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA- lei federal nº 8.069) que foi promulgado em 13 de julho de 1990. Segundo o artigo 2º do ECA (Brasil, 1990), é considerado criança, o indivíduo de até doze anos de idade incompletos, e é tida como adolescente, a pessoa que possui entre doze e dezoito anos de idade.

O ECA, conforme colocado por Castro (2002), considera que as crianças e os adolescentes são “‘seres humanos em desenvolvimento’ e ‘sujeitos’ de direitos e deveres” (p. 123), e não podem ser nomeados como menores. Infelizmente, a expressão menor ainda é muito utilizada, tanto cotidianamente quanto pela mídia para referir-se a adolescentes que cometeram ato infracional.

De acordo com Castro (2002), o ECA “considera ‘ato infracional’ a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (p. 124). A autora destaca o artigo 11º que prevê que “nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o processo legal” (p. 124).

Outro avanço do ECA foi a reafirmação da noção de “proteção integral”, a partir da qual, de acordo com Castro (2002), “todas as crianças e adolescentes, sem distinção, são prioridade absoluta e é dever da família, da sociedade e do Estado sua proteção” (p. 124), rompendo, assim, com a doutrina da “situação irregular”.

No artigo 19º do ECA (Brasil, 1990) estão elencados alguns parágrafos que destacam a importância da “reintegração familiar”, como quando é colocado no parágrafo 3º que “A



manutenção ou a reintegração de criança ou adolescente à sua família terá preferência em relação a qualquer outra providência” (Brasil, 1990). Nesse sentido, Barros (2006) afirma que “o trabalho da família junto ao adolescente é primordial na reinserção e na recuperação desses adolescentes” (p. 27).

E para que esta reinserção ocorra, segundo Castro (2002), necessita-se de “uma avaliação técnica especializada que efetivamente aponte as condições subjetivas do adolescente, sua família, suas potencialidades” (p. 126), objetivando uma decisão eficaz e condizente com a situação do adolescente em questão. E é aqui, de acordo com Castro (2002), que os psicólogos e a Psicologia podem intervir com técnicas que efetivamente funcionem, sem estigmas, respeitando “a subjetividade de cada adolescente em conflito com a lei” (p. 127) e olhando para além do ato infracional<sup>10</sup>.

Além disso, Oliveira (2006), considerando principalmente os adolescentes internados, salienta um dos desafios encontrados no trabalho com adolescentes em conflito com a lei no Brasil: “a construção de metodologia para o processo de desinstitucionalização de adolescentes” (p. 93); visto que “é algo que toma contornos culturais em relação à forma de tratar as crianças e os adolescentes que querem só ser” (p. 93). Isto pode ser essencial para que o psicólogo não seja mais um perpetuador da privação de liberdade e da “tortura” que, de acordo com Matos (2006), estão presentes nas instituições que abrigam esses jovens.

Corroborando com essa concepção, Oliveira (2016), ao dissertar a respeito do sistema socioeducativo, afirma que o psicólogo intervém, principalmente, de duas formas:

- (a) com foco no atendimento direto aos adolescentes, suas demandas e necessidades, visando o apoio psicológico no enfrentamento das condições aflitivas associadas à

---

<sup>10</sup> Apesar de alguns autores dessa seção fazerem uso desse termo e da expressão “adolescência em conflito com a lei”, o enfoque da pesquisa não é esse; no entanto, podemos utilizar muitos desses apontamentos para embasar a atuação do psicólogo com adolescentes que se envolveram em conflitos em geral – com a lei, escolares ou inter-relacionais.

responsabilização juvenil; (b) com foco na dinâmica institucional, visando mudar essa dinâmica, ao assumir uma perspectiva crítica frente aos movimentos de institucionalização e cristalização das subjetividades, que podem estar presentes em instituições marcadas pela rotinização e pelo bloqueio à invenção e à criatividade. (p. 132)

Assim, a autora conclui que para que se atue de maneira inovadora e crítica, no cenário dessas instituições, deve-se atuar nestas duas dimensões, bem como é necessário que se assuma uma posição construtiva frente a elas. Para isso, tais práticas devem pautar-se nos seguintes aspectos: a responsabilização; a sanção; a reparação; e a educação (Oliveira, 2016).

Oliveira (2016) salienta que o profissional deve: atuar na forma de redes integradas, embasando-se na incompletude institucional e na intersetorialidade e enfatizando o papel da escola e da comunidade; promover a proatividade, o protagonismo e a participação política, no âmbito comunitário e no social; construir trajetórias mediados por significados sobre o próprio indivíduo e sobre a realidade do mesmo e por novas posições; propiciar, em conjunto com o adolescente, alternativas inovadoras que proporcionem uma inserção social e uma reparação social; e proporcionar intervenções multilaterais e éticas que se atentem para a proteção dos direitos dos envolvidos – infratores, vítimas e comunidade.

Discorrendo um pouco mais sobre a atuação do psicólogo, Oliveira (2016) coloca:

Independentemente da orientação teórica de cada profissional, a recomendação é que sejam priorizadas formas críticas e transformadoras de intervenção, sensíveis às condições que incorrem para o ato infracional e comprometidas com a proteção do adolescente, considerada a parte mais frágil, frente às forças institucionais e circunstâncias que ameacem sua dignidade e a vida humana. ... [Assim,] a participação de Psicólogos no atendimento socioeducativo deve ter por foco a totalidade da pessoa e sua condição de sujeito ativo e, potencialmente reflexivo, frente aos condicionantes e aos efeitos intersubjetivos e sociais do ato infracional. (p. 131)

Em consonância com a perspectiva de psicólogos que considerem todas essas questões culturais e proporcionem cuidado aos adolescentes em conflito com a lei, as práticas restaurativas constituem uma forma de intervenção que visa contemplar as necessidades desses indivíduos e promover a reinserção social.

### ***A Dimensão Educativa da Atuação do Psicólogo***

Na atuação em psicologia junto a adolescentes envolvidos em conflitos, é necessário que o psicólogo não seja apenas um profissional dotado de técnicas e de saberes, mas alguém que busca mediar relações e reflexões, promovendo uma escuta e sendo capaz de desenvolver práticas de cunho restaurativo e que se compromete com a garantia dos direitos da criança e do adolescente.

Para que a atuação do psicólogo não se deixe limitar e para que abranja toda a complexidade que traz o trabalho com adolescentes envolvidos em situação de conflito (seja este com a lei ou interpessoal), destaca-se a perspectiva educacional da Psicologia. Talvez utilizar a expressão “perspectiva educacional da Psicologia” não seja o mais correto a se fazer, visto que, segundo Meira (2014), a atuação do psicólogo irá sempre compreender uma dimensão educativa.

Explicando melhor, a Psicologia como um todo apresenta como objeto de estudo o ser humano e o processo de constituição do mesmo e de seus fenômenos psicológicos. Assim, o presente trabalho, conforme foi apresentado anteriormente, parte da concepção de um homem que se constitui na relação com outros indivíduos mediante o uso de processos de apropriação e objetivação; em outras palavras, segundo Leontiev (1978) citado por Meira (2014):

O indivíduo nasce como um “candidato à humanidade”, mas precisa aprender a ser homem e isso só ocorre quando, em contato com o mundo objetivo e humanizado, transformado pela atividade real de outras gerações e através da relação com outros homens, ele também aprende a ser homem. (p. 03)

Dessa forma, pode-se concluir que a constituição de indivíduos e os processos de humanização ocorrem por meio de uma relação dialética com a cultura e com a educação; destaca-se que o processo de apropriação pode ocorrer em múltiplos espaços, não se restringindo só à escola. Devido a isso, Meira (2014) aponta que o pensar acerca da dimensão educativa é uma questão da Psicologia como um todo, que deve considerar a educação como presente e importante em todas as suas vertentes de estudo, formação e atuação do psicólogo.

Assim, entendendo a educação como “uma prática social humanizadora, intencional, cuja finalidade é transmitir a cultura construída historicamente pela humanidade” (Antunes, 2008, pp. 469-470 citado por Antunes, 2011), a Psicologia almejaria compreender o encontro entre indivíduo e educação, e o seu processo de construção e influência mútua.

Meira (2014) afirma que o espaço que a Psicologia tem junto à educação é o de promover a circulação e o aprofundamento da compreensão:

- Da subjetividade humana que permita resgatar os fenômenos psicológicos e os processos que os sustentam, enquanto mediações entre a história social e a vida concreta dos indivíduos;
- Dos processos internos através dos quais os homens constroem seu desenvolvimento nos grupos sociais aos quais pertencem;
- Das possibilidades de se construir um processo educacional voltado para as finalidades de humanização;
- Do papel ativo das emoções e do significado que cada indivíduo imprime à sua vida e às ações práticas no mundo, e em especial, aos processos de ensinar e aprender;
- Da relação entre subjetividade e práticas escolares, analisando ao mesmo tempo e dialeticamente os determinantes sociais e as questões próprias de cada sujeito;
- Da relação clara e cientificamente fundamentada entre teorias de aprendizagem e práticas pedagógicas;

-Das relações entre desenvolvimento, aprendizagem e produção do conhecimento em uma perspectiva sócio histórica;

-Da sala de aula [ou de outros espaços educacionais] como local de socialização, mas também de “formação social da mente”. (pp. 08-09)

A Psicologia, desse modo, ao se comprometer com a perpetuação da educação, da criticidade e da reflexão, não possui limitações quanto ao público-alvo e ao espaço a partir do qual intervém na sociedade; visto que o melhor espaço para se ocupar “é o lugar possível, seja dentro ou fora da instituição, desde que ele se coloque dentro da educação” (Meira, 2014, p. 10).

Visto por esse ângulo, uma Psicologia que, de forma ética, apresenta um compromisso com a educação e faz uso de técnicas como as da JR, que primam por uma construção coletiva de seus processos, possibilita que a dimensão educativa seja potencializada e que se possa atingir os objetivos a que as práticas se propõem.

## **Objetivos**

### **Objetivo Geral**

- Conhecer os tipos de práticas restaurativas que têm sido desenvolvidas, no contexto brasileiro, com adolescentes que se envolveram em conflitos;

### **Objetivos Específicos**

- Compreender, a partir de artigos recentemente publicados, de que forma a Justiça Restaurativa tem cumprido ou não os objetivos a que se propõe;
- Compreender de que forma a Psicologia tem contribuído para o desenvolvimento de práticas restaurativas e, conseqüentemente, da própria Justiça Restaurativa;
- Contribuir para a disponibilização de informações sobre a Justiça Restaurativa e suas práticas;

## **Percurso metodológico**

### ***Procedimentos***

Embasando-se nos objetivos explicitados, foi realizada uma pesquisa bibliográfica através dos bancos de dados Bvsalud e Scielo. Tal pesquisa se iniciou no dia 30/09/2015 e teve fim no dia 13/10/2015. Os descritores utilizados foram: Justiça Restaurativa, Psicologia e Adolescência; Justiça Restaurativa e Psicologia; Justiça Restaurativa e Adolescência; e Justiça Restaurativa. A partir desses uni-termos e da busca avançada (com todos os índices: título, resumo, descritor de assunto, resumo, autor), foram encontrados um total de 35 artigos. Destes, 26 foram localizados a partir do descritor Justiça Restaurativa, sete por meio dos uni-termos Justiça Restaurativa e Adolescência, um a partir dos descritores Justiça Restaurativa e Psicologia e um através dos descritores Justiça Restaurativa, Adolescência e Psicologia. Desses artigos foram retirados os repetidos, os que eram em outra língua (inglês e espanhol) e os que eram anteriores a 2010, visto que fizemos um recorte privilegiando os mais recentes. Foram selecionados todos que possuíam versão completa do artigo, tese ou dissertação, que abordassem práticas restaurativas com adolescentes no Brasil. Por meio desses critérios foi possível selecionar quatro publicações: dois artigos (Rosa & Cerruti, 2014; Schuler & Henning, 2012) e duas dissertações (Lima, 2014; Santos, 2014).

**Tabela – Aspectos principais dos textos analisados**

A tabela a seguir apresenta um resumo dos tópicos principais dos textos selecionados para a análise deste trabalho.

<b>TEXTOS SELECIONADOS PARA A ANÁLISE</b>				
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>ANO</b>	<b>PRÁTICA</b>	<b>LOCAL</b>
“A figura astuta da igualdade no discurso da Justiça Restaurativa”	Betina, Schuler; Paula Correa, Henning. Originárias de: Rio Grande do Sul	2012	A prática realizada consiste em círculos restaurativos com crianças e adolescentes, intuindo a pacificação das violências mediante o método de Comunicação Não Violenta (CNV).	Porto Alegre (RS) Não é especificado no artigo o contexto exato no qual a prática é implementada.
“Da rivalidade à responsabilidade: reflexões sobre a justiça restaurativa a partir da psicanálise”	Rosa, Mirian Debieux; Marta, Cerruti. Originária de: São Paulo	De Janeiro a Abril de 2014	Realizou-se o círculo restaurativo, para dialogar acerca do caso de uma adolescente que assaltou uma joalheria à mão armada.	Brasil Não é especificado no artigo o contexto exato no qual a prática é implementada.
“Experiências com círculos restaurativos em uma escola pública no Estado do Amazonas”	Lima, Cláudia dos Santos. Originária de: São Bernardo do Campo	Agosto de 2014	A prática consistiu na realização de círculos restaurativos, que eram precedidos por encaminhamento da pedagoga escolar e visita aos domicílios dos adolescentes envolvidos no conflito.	Escola Pública do Estado do Amazonas. O município não foi identificado na dissertação.
“Os processos restaurativos em conflitos escolares”	Santos, Elis de Castro Benedito dos. Originária de: São Bernardo do Campo	Agosto de 2014	Foram realizados 04 círculos restaurativos com uma média de 3 participantes. Também foram realizadas mediações escolares.	Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental II e Médio da periferia de Santo André, no estado de São Paulo.



### **Conhecendo a JR nas publicações recentes**

Considerando os objetivos desse trabalho, essa pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, utilizando-se especificamente a análise de conteúdo. Para Bardin (2011) citado por Câmara (2013), a análise de conteúdo é definida como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2011, p. 47)

O processo de análise, de acordo com Farago e Fofonca (2011) e Silva e Fossá (2013), é dividido em três etapas: 1) pré-análise; 2) investigação do material; e 3) exame e discussão dos resultados (inferir sobre os resultados e interpretá-los).

Dessa forma, mediante um embasamento teórico na análise de conteúdo (Bardin, 2011 citado por Câmara, 2013; Câmara, 2013; Farago & Fofonca, 2011; Silva & Fossá, 2013) e no texto de Aguiar e Ozella (2006) acerca dos núcleos de significação, pôde-se avançar para um processo de construção de categorias a partir dos elementos encontrados nos textos. Explicando melhor, partimos da concepção de que por meio da análise de material qualitativo, entrariamos em contato com o conteúdo aparente e a fim de “apreender os sentidos que constituem o conteúdo” (Aguiar & Ozella, 2006, p.223) dos trabalhos analisados. Assim, buscamos compreender as formas como as práticas restaurativas se expressam no texto das autoras, o que permite que se entenda, mesmo que parcialmente, como as práticas, as situações e tudo que tais processos envolvem, são significados pelas autoras e, até mesmo, pelos envolvidos nos casos relatados.

Partindo-se desses pressupostos, o processo teve início a partir de leituras flutuantes dos textos, durante as quais, a pesquisadora sinalizava em cada parágrafo o conteúdo que mais lhe parecia importante e relevante para a pesquisa. Em seguida, era feita uma pré-separação

dos conteúdos do texto, na qual, mediante o uso de um roteiro de leitura<sup>11</sup>, buscava-se responder, de forma sintética e completa, às perguntas contidas nesse roteiro. Durante a elaboração das respostas referentes a cada texto, a pesquisadora, em conjunto com a sua orientadora, averiguava se as questões contemplavam ou não todo o conteúdo necessário para alcançar os objetivos da pesquisa; diante disso, algumas perguntas foram acrescentadas ao roteiro de leitura, enquanto outras foram modificadas. Desse modo, as respostas constituíram-se como uma categorização intermediária dos aspectos principais dos textos.

Assim, a partir da união das informações presentes nas categorias iniciais – fundamentadas no resumo dos parágrafos – e intermediárias – embasadas na elaboração do roteiro de leitura e respostas das questões presentes no mesmo –, foram elaboradas algumas categorias centrais. Dessa forma, a categorização final é composta por: 1) Concepção de JR – que abrange a abstração das múltiplas definições de JR contempladas nos textos, bem como aspectos históricos e críticas associadas à JR; 2) Preceitos básicos da JR – categoria constituída pelos valores e princípios que regem as práticas relatadas nos textos selecionados; 3) Práticas Restaurativas – que abrange a descrição do processo de implementação da prática e a contextualização das práticas de JR; 4) Resultados das Práticas Restaurativas – categoria por meio da qual buscou-se contemplar os resultados principais almejados pelas práticas restaurativas em geral; e 5) Contribuições da Psicologia – categoria na qual buscou-se identificar os elementos psicológicos destacados pelas autoras dos textos analisados.

Todo esse processo embasou e compôs a última etapa da análise de conteúdo, através da qual as categorias foram comparadas e justapostas, apontando e refletindo sobre os conteúdos manifestos e latentes. Tal etapa foi elucidada a seguir.

---

<sup>11</sup> Esse roteiro de leitura era composto por oito questões principais que foram elaboradas com vias a contemplar os objetivos da pesquisa. Tal roteiro se encontra anexado no Apêndice A do presente trabalho.

## **Concepção de JR**

Agora serão abordadas as compreensões de JR que foram explanadas nos quatro textos selecionados para a análise. Esta concepção contempla as definições de JR, os processos históricos que envolvem a criação da JR e as críticas que algumas autoras fazem à JR e seus preceitos.

### **1. 1. Definição da JR**

Existem diversas concepções de JR nos textos pesquisados. Dentre estas, a perspectiva de uma justiça humanizada, ressaltada na dissertação de Santos (2014), aparenta ser o cerne da JR. Entretanto, essa definição não é tão enfatizada nos demais textos analisados. Para Santos (2014), a JR é definida como um “Reparar, restituir, reintegrar, restabelecer, recuperar, reconstituir, restaurar. A beleza dessa ideia, desse novo paradigma do qual essa pesquisa se apropria é a capacidade humana de se refazer, de se reinventar. Compreender a oportunidade de reiniciar, satisfazendo necessidades e compensando perdas, é validar a própria humanidade” (p. 06). Assim, compreende-se que é imprescindível não deixar de lado as características humanas, quando se for pensar num novo paradigma, bem como quando for colocá-lo em prática.

Lima (2014) se aproxima um pouco desta concepção, ao referenciar Aginsky e Capitão (2008), que definem a JR como um método que enfatiza o individual e o social, visando um atendimento democratizado e humanizado capaz de proporcionar a afirmação de uma igualdade no espaço de diálogo, o acesso aos direitos, a construção de responsabilidade mútua, a valorização das diferenças através dos procedimentos sociopedagógicos – considerando, para além dos danos, os envolvidos na situação – e a garantia de ambientes respeitosos e seguros. Dessa forma, as autoras acreditam que a JR proporciona uma nova maneira de olhar o problema e uma coesão social que promove a produção de compromissos coletivos que almejam um futuro melhor; assim, as autoras declaram que tal concepção

“renova [as] esperanças de formar uma justiça mais justa e humana no Brasil” (Lima, 2014, p. 23).

Assim, segundo Nasciutti (1996) citado por Lima (2014), a perspectiva restaurativa considera as peculiaridades do ser humano e identifica os fenômenos que as envolvem, o que possibilita uma interpretação mais ampla do comportamento humano, que está inserido num contexto social. Nesse sentido, a JR, de acordo com Santos (2014), respeita a pluralidade, as diferentes visões da realidade e as diversas individualidades, o que facilita a aproximação e o diálogo entre os indivíduos. Desse modo, a prática restaurativa tem como proposta base a substituição da violência pelo diálogo, bem como por outras formas possíveis de manejo. A partir dessa mudança de paradigmas, ampliam-se os horizontes dos envolvidos – vítima, ofensor e suas comunidades –, que acabam por alterar o olhar acerca do conflito: “tomando-o de forma positiva, em que as diferenças iniciais passam a ser oportunidades de crescimento e forças energéticas opostas transformam-se em complementares” (Santos, 2014, p. 41).

De acordo com Lima (2014), a JR evolui como uma resposta ao crime e atua sobre o mesmo, compreendendo-o como uma violação de relacionamentos e pessoas, vinculada a outros conflitos e danos (Zehr, 2008 citado por Lima, 2014). Para tal autora, a violência é um fato que se relaciona com os tipos de vínculos estabelecidos entre os indivíduos dentro dos múltiplos contextos psicossociais.

Em seu artigo, Schuler e Henning (2012) esclarecem que a prática apresentada por elas<sup>12</sup> se embasou no conceito instituído pela ONU e destacado por Brancher (s/d, p. 21): “A Justiça Restaurativa é um processo através do qual todas as partes envolvidas em um ato que causou ofensa reúnem-se para decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias decorrentes desse ato e suas implicações para o futuro”. Tal definição, apesar de sucinta e de

---

<sup>12</sup> Apesar de exporem essa definição de JR, Schuler e Henning (2012) constroem o seu artigo de forma a contrapor e criticar os preceitos da JR e suas práticas.

não abordar todos os aspectos da JR, traz três elementos cruciais para a compreensão da JR: o acordo, a coletividade e a reflexão do ocorrido e de suas implicações.

No que se refere ao acordo, Lima (2014) o designa como uma tomada de decisão ou, melhor dizendo, como um processo decisório. De acordo com Santos (2014), o acordo é construído mediante a circulação da palavra, ou seja, a partir de um diálogo aberto e horizontal que, ao instigar o narrar de experiências e histórias, reflete o pilar educativo da JR: a ênfase na capacidade dialógica.

A importância do diálogo, ou seja, da circulação da palavra na JR, tão destacada por Morrison (2005), foi salientada em três (Lima, 2014; Rosa & Cerruti, 2014; Santos, 2014) dos quatro textos analisados. No que tange tal aspecto, Rosa e Cerruti (2014) acreditam que “no exercício do encontro, a palavra é um instrumento para a construção de novos sentidos [para os indivíduos e para a própria prática]” (p.13); complementando tal afirmação, Lima (2014) declara que a JR oportuniza um “novo caminho pelo qual o trabalho social pode restabelecer seu papel histórico dentro da justiça criminal” (p. 77).

Dessa forma, através da abertura para o diálogo oportuniza-se que todos falem sobre a situação, partilhem abertamente suas experiências, seus sentimentos e seus desejos acerca do atendimento de suas necessidades (Lima, 2014; Schuler & Henning, 2012) e, assim, opinem durante o acordo (Santos, 2014). Na JR, segundo Santos (2014), vítimas e ofensores são ouvidos, apoiados e ajudados para que se responsabilizem por seus atos. Falando mais especificamente sobre o círculo restaurativo – uma prática restaurativa –, Lima (2014), referenciando Ednir (2007), o descreve como uma forma diferente de lidar e de resolver os conflitos, dando ênfase aos envolvidos que são convidados pelo facilitador a falar sobre o ocorrido e são instigados a refletir acerca das causas e consequências de seus atos, proporcionando autonomia e autoconfiança. Assim, a JR embasa-se nos princípios de: horizontalidade (Lima, 2014; Rosa & Cerruti, 2014; Santos, 2014); e

voluntariedade (Santos, 2014). Segundo Santos (2014), quando o indivíduo se voluntaria para participar da prática restaurativa, conseqüentemente, já há uma aceitação da responsabilidade e da culpa. A autora salienta que, além de uma participação espontânea dos envolvidos, não deve haver uma imposição por parte do (a) facilitador (a).

São objetivos da JR: o estabelecimento de uma aproximação entre os indivíduos que almejam a construção de um acordo (Rosa & Cerruti, 2014; Santos, 2014) e de soluções que proporcionem segurança, reparação e reconciliação (Zehr, 2008 citado por Lima, 2014); a produção e/ou restauração de relações interpessoais (Lima, 2014; Rosa & Cerruti, 2014; Santos, 2014); a transformação de papéis (Santos, 2014)<sup>13</sup>; e, conseqüentemente, uma nova compreensão da responsabilidade do autor do ato infracional (Rosa & Cerruti, 2014), que implica uma resposta ao outro – a vítima – caracterizada pela não indiferença.

No que concerne à responsabilidade, Schuler e Henning (2012) defendem que a prática restaurativa busca a autorresponsabilização do ofensor – indicado pela “vítima” – e o cumprimento do acordo pelo mesmo. Ainda acerca da responsabilidade, Lima (2014) enfatiza tal aspecto, considerando que a JR busca a expressão de uma responsabilidade genuína que envolve a responsabilização do ofensor pelo crime/conflito e pela reparação do dano. Tal afirmação promove surpresa, visto que destaca algo distinto do que é proposto pelos demais autores consultados na presente pesquisa, que declaram que a JR prima pelo cumprimento do acordo por todos os envolvidos. Nesse sentido, Santos (2014) declara que a responsabilização é caracterizada pela compreensão do ato, pela correção do erro ou reparação da perda (Lima, 2014; Santos, 2014) e pelo envolvimento que se estabelece no processo restaurativo.

Para além da fala, Santos (2014), em sua dissertação, salienta que os envolvidos também utilizam do silêncio como forma de comunicação, uma vez que, a princípio, o silêncio funciona como “um espaço de reconhecimento da dor” (Santos, 2014, p.55). Assim, a

---

<sup>13</sup> Referente a isso, a autora explicita que, a partir da narrativa das histórias, há uma transformação de papéis, visto que, a vítima passa a ser “testemunha dos fatos, e aquele que a ouve, além de legitimá-la nessa condição, também o é, ou seja, ser ouvinte é ser testemunha” (Santos, 2014, p. 55).

JR, enquanto proporcionadora de diálogos ou de silêncios, é concebida por Wormer (2008, citado por Lima, 2014) como uma “metodologia que dá vez e voz” (Lima, 2014, p.78), principalmente às pessoas marginalizadas, proporcionando uma inclusão. Isso se dá, pois a JR possibilita uma escuta acolhedora dos sentimentos e emoções (Lima, 2014) que, mediante o vínculo social estabelecido, proporciona um comprometimento coletivo e mútuo, no qual não há rotulação (Santos, 2014), culpabilização ou vitimização das pessoas envolvidas (Lima, 2014).

Dito isto, é pertinente abordar a questão da coletividade um pouco mais a fundo, assim como foi feito nos textos, compreendendo a importância deste aspecto quando se fala a respeito da JR e de suas práticas. Conforme apontado nos textos analisados (Lima, 2014; Rosa & Cerruti, 2014; Santos, 2014; Schuler & Henning, 2012), a prática da JR prima pelo envolvimento da vítima, do ofensor e da comunidade que os circunda. Segundo Rosa e Cerruti (2014), a JR leva em consideração o espaço coletivo dos indivíduos, ao invés de se dedicar apenas ao tratamento do intrassubjetivo. Para Santos (2014), durante as práticas restaurativas, dedica-se atenção especial ao contexto dos relacionamentos que foram alterados ou rompidos pelo conflito; contexto que inclui tanto o ambiente quanto as pessoas e as inter-relações que nele se inserem. Assim, para a JR, toda a rede de relações envolvida no conflito e todo o contexto são importantes; no entanto, alguns pesquisadores acreditam que se deva primar pela relação vítima-ofensor (Lima, 2014; Santos, 2014).

Entretanto, essa primazia do relacionamento existente entre vítima e ofensor não condiz com a perspectiva de que todos os envolvidos devem ter suas necessidades (Brusius & Rodrigues, 2008; Lima, 2014; Morrison, 2005; Pinto, 2005; Santos, 2014; Schuler & Henning, 2012; Silva, 2014), versões dos fatos (Brusius & Rodrigues, 2008; Lima, 2014; Morris, 2005; Morrison, 2005) e responsabilidades consideradas (Brusius & Rodrigues, 2008; Lima, 2014; Santos, 2014) nas práticas restaurativas. Nesse sentido, Lima (2014),

citando Schuch (2008), descreve a JR como uma forma contemporânea de justiça social, considerando sua contribuição para a regulação social e para a composição de novos indivíduos éticos<sup>14</sup>. De acordo com Joo et al. (2011, citados por Lima, 2014), os programas restaurativos têm como objetivo final a criação de uma comunidade mais coesa. Dessa forma, Lima (2014) trabalha muito com essa questão do social e de sua harmonia como fundamentais; o que não é tão evidenciado nos demais textos analisados, ou mesmo nas obras selecionadas para compor o referencial teórico do presente trabalho.

Uma preocupação central da JR envolve as necessidades básicas e universais, que normalmente os indivíduos não conseguem atender sozinhos (Santos, 2014; Schuler & Henning, 2012; Zehr, 2008 citado por Lima, 2014), e os direitos da vítima; nesta concepção, o ofensor é visto de forma holística, sendo responsável pelo conflito/crime e pela reparação do dano ocasionado (Zehr, 2008 citado por Lima, 2014). Zehr enfatiza a importância de que não se negligencie o autor (ofensor) e critica que o modelo atual de justiça, mesmo depois que a “pena é paga”, não proporciona uma solução do conflito para os envolvidos, solapando os sentimentos do ofensor e transformando-os em mais atos de violência. Assim, Zehr (2008, citado por Lima, 2014) compreende que, apesar do sujeito ser responsável por suas escolhas, é importante considerar o quanto o ser humano está imerso nos contextos social, econômico, político e psicológico no qual vive e o quanto é influenciado por eles. Tal apontamento é condizente com o que propõem autores importantes como Brusius e Rodrigues (2008), Melo (2005), Roman (2007) e Silva (2014); além disso, principalmente, no que diz respeito aos adolescentes é relevante que se considere o contexto deles (Barros, 2006; Bock, 2004; Frota, 2007; Meira, 2014; Oliveira, 2016; Ozella, 2003; Pitombeira, 2005; Roman, 2007; Sposito, 2002; Sposito & Carrano, 2003). Santos (2014), sem considerar a faixa etária dos envolvidos, ressalta que a JR busca conhecer as causas que originam

---

<sup>14</sup> Destaca-se que Lima (2014) define indivíduos éticos como “indivíduos ativos e aptos para maximizar suas vidas por meio de escolha e de liberdade” (p. 25).



um comportamento violento, compreendendo o conflito como um processo educativo que possibilita o crescimento e, assim, se constitui como uma justiça com grande caráter preventivo.

Com relação à vítima, lhe é oportunizada a obtenção da reparação dos danos (Lima, 2014; Santos, 2014), promovendo sentimentos de segurança e superação; já ao ofensor é possibilitada a tomada de consciência a respeito das consequências de seu ato, bem como a responsabilização efetiva. À comunidade, por sua vez, é oportunizada a compreensão acerca das causas que circundam o crime/conflito; assim, através da restauração dos envolvidos – vítima, ofensor e comunidade – é proporcionada a harmonia social (Lima, 2014). Tal apontamento condiz com o que Santos (2014) coloca quando diz que a JR primeiro objetiva a reparação da vítima e depois se fixa “na restauração das relações e na valorização de todos os envolvidos, por meio dos círculos restaurativos” (p. 06).

## **1. 2. História da JR**

Lima (2014), em seu texto, apresenta elementos históricos complementares aos que já foram apresentados na introdução deste trabalho, destacando que o modelo de justiça restaurativa teve início com o movimento das Organizações das Nações Unidas (ONU), uma vez que era pregada a cultura da paz através do diálogo e das negociações, com o intuito de diminuir o conflito entre os países. Tal proposição embasava-se em uma nova forma de viver que rejeita a violência, que aborda profundamente as causas dos conflitos para solucioná-los e que valoriza a proteção e a promoção dos direitos humanos.

Reconhece-se a relevância desse aspecto histórico trazido pela autora, pois evidencia a JR num contexto global, mediante as ações, divulgações e normatizações da ONU. Entretanto, deve-se também esclarecer que foram encontradas diferentes versões sobre o surgimento da JR<sup>15</sup>. A concepção (Brandão, 2010; Jaccoud, 2005) e a conceitualização (Barroso, 2008 citado

---

<sup>15</sup> As autoras analisadas fazem referência às gêneses explicitadas na página 04 da introdução deste trabalho.

por Lima, 2014) da JR são atribuídas ao psicólogo americano Albert Eglash<sup>16</sup>. Lima (2014) descreve que Eglash considera que existem três respostas ao crime: 1) retributiva, que se embasa na punição; 2) distributiva, que enfoca na reeducação; e 3) restaurativa, que se fundamenta em reparar os danos.

Posteriormente em seu texto, Lima (2014) diz que as práticas restaurativas ganharam repercussão nos Estados Unidos, a partir de 1970. Momento no qual se iniciou a mediação de conflitos entre infrator (“autor”) e vítima (“receptor”), por meio de encontros promovidos por indivíduos habilitados e com a participação de terceiros que se julgavam impactados pela ofensa – representando assim, a comunidade implicada no processo. Tais práticas almejavam um diálogo que efetivasse a responsabilização, investigando as causas da ofensa e reparando os danos.

Após esses movimentos e ampla discussão acerca da JR, considerando o significativo aumento de iniciativas embasadas nos pressupostos da justiça alternativa, a ONU fez a divulgação da resolução 2002/2012, a qual contém os princípios básicos para utilizar a JR nos assuntos criminais; dessa forma, por enxergar o crime como danoso ao ser humano, a JR evolui como uma resposta a tal problemática (Lima, 2014).

Além do destaque que a autora dá ao posicionamento da ONU perante a JR, aspecto que tinha sido pouco explicitado nos outros trabalhos consultados, Lima (2014) discorre acerca da origem da JR no Brasil e, em especial na escola. A autora, citando Oliveira, Emil e Aldrighi (2012), declara que no Brasil a proposta da JR se inicia a partir de uma reformulação do judiciário e de uma articulação entre agentes e órgãos que lutam pela promoção da cultura da paz e da não violência, objetivando que o acesso à justiça seja ampliado, havendo uma informatização do sistema e um envolvimento da comunidade na resolução de conflitos, possibilitando também uma redução do processo moroso de

---

<sup>16</sup> Para obter maiores informações a respeito de Albert Eglash e de seu artigo, consulte a página 04 da introdução da presente pesquisa.

juízo dos casos. De acordo com esses mesmos autores, a implementação da JR na escola teve início a partir da promoção de projetos em quinze escolas públicas de São Paulo, que foram coordenados pela secretaria da educação, em conjunto com duas ONGs (Organizações Não Governamentais) e com o judiciário, e que almejou a criação e a propagação da cultura da paz e da não violência, mediante o envolvimento da comunidade escolar como um todo na redução e prevenção da violência nas escolas.

### **1.3. Críticas à JR**

Essa subcategoria foi criada especialmente para abranger o posicionamento de Schuler e Henning (2012). As autoras afirmam que a JR, por ter um discurso baseado no conceito de igualdade – tida como um aspecto inato –, “produz um achatamento do que não se constituiu como mesmidade, na tentativa de garantir os ‘direitos de todos’” (Schuler & Henning, 2012, p. 225). As autoras consideram que a JR está imersa nessa biopolítica contemporânea na qual vivemos: “Uma biopolítica em nome da defesa da sociedade por meio do autogoverno num pan-óptico generalizado” (Schuler & Henning, 2012, p. 225).

Para as autoras, a JR é um instrumento na maquinaria moral da sociedade de controle contemporânea. Nesse sentido, conforme discutido por Schuler e Henning (2012), o discurso da JR procura trabalhar com a inclusão no espaço escolar e, dessa forma, “em uma contemporânea filiação com a educação, procura dar conta daqueles corpos que não cabem em relação à infração de leis e normas” (p. 226). Além disso, segundo Schuler e Henning (2012), essa perspectiva inclusiva abriria espaço apenas para as “diferenças permitidas”, ou seja, aquelas diferenças administráveis, que não demonstrariam perigo para os demais indivíduos e para as normas sociais.

Assim, as autoras salientam que a JR opera com o propósito de definir, classificar e hierarquizar a anormalidade e a normalidade, produzindo um “humano inventado” que serviria de medida para o próprio sujeito. O homem aqui

seguiria a “lógica da clausura do indivíduo dentro de si mesmo” (Schuler & Henning, 2012, p. 229) e estaria imerso nos mecanismos de segurança da sociedade.

Apesar de não se dedicarem tanto à reflexão acerca dos conceitos de igualdade e inclusão como o fizeram Schuler e Henning (2012), em trabalho posterior, Schuler e Matos (2014) corroboram com a concepção de que a JR, enquanto maquinaria social, proporciona e propaga o autocontrole e a autorresponsabilização. Fatores estes, que acabam por produzir certas formas de subjetivação, as quais denotam homogeneidade e clausura entre os indivíduos. No que tange à questão do controle, Morris (2005), ao apresentar as críticas mais feitas à JR, cita o incentivo ao “vigilantismo”.

As críticas presentes no texto de Schuler e Henning (2012) privilegiam a questão do controle, da igualdade enquanto padronização e do envolvimento da comunidade como uma forma de vigilância, não abrangendo todos os aspectos que caracterizam a JR. Além disso, não foram encontradas críticas direcionadas à JR nos outros textos selecionados para a análise. Chama a atenção o fato de Schuler e Henning (2012) direcionarem suas críticas a autores distintos daqueles que embasam os demais trabalhos sobre JR que foram localizados nesta pesquisa<sup>17</sup>. Talvez este fato ajude a compreender por que as críticas apresentadas por Schuler e Henning (2012) acerca da JR não condizem com as propostas de práticas restaurativas que vêm sendo desenvolvidas. Não foi encontrado, nas diversas experiências e relatos, esse tal enquadramento do sujeito no que é normal. Para além da normalidade, a JR, assim como a Psicologia, busca gerar reflexões sobre a situação em que se encontram infrator e vítima. Reflexões estas, que se voltam para a compreensão dos lugares que os indivíduos ocupam na sociedade e, conseqüentemente, sobre a própria realidade social como um todo. Dessa forma, a JR, a educação e a psicologia se propõem a instigar e propagar modos diferentes de pensar a e na sociedade.

---

<sup>17</sup> Devido à natureza das fontes utilizadas pelas autoras, não foi possível ter acesso aos documentos produzidos por Barter (s/d) e Brancher (s/d), e, portanto, não foi possível identificar de modo mais aprofundado em qual prática se baseia a crítica.

Outro aspecto relevante a ser considerado, é o uso do conceito de equidade na JR, ao invés de igualdade. A equidade compreende a necessidade de considerar as diferenças existentes entre os indivíduos e, portanto, propõe uma adaptação da regra ao caso específico do sujeito e à sua individualidade. Tal conceito contempla o que a igualdade não consegue englobar completamente: a diferença. Entretanto, é importante ressaltar que alguns autores como Brusius e Rodrigues (2008) utilizam o termo igualdade com um sentido diferente do de Schuler e Henning (2012); uma vez que, durante as descrições daqueles autores, percebe-se mais uma noção de equidade do que de igualdade.

A própria questão do controle, de acordo com achados teóricos (Brusius & Rodrigues, 2008; Melo, 2005; Morris, 2005; Morrison, 2005; Silva, 2014) e com os demais textos analisados (Lima, 2014; Rosa & Cerruti, 2014; Santos, 2014), não parece ter a dimensão apontada nas críticas das autoras. Considerando que os conflitos ocorrem e que há uma imprevisibilidade de como os acordos serão tomados, verificamos que as práticas restaurativas se propõem a uma flexibilidade que dá abertura para que as individualidades dos sujeitos sejam expressas, de forma que cada um possui um modo único de ser, demonstrando o quanto, mesmo a partir de um suposto controle, o processo guarda aspectos inesperados.

### **Preceitos básicos da JR**

Nesta seção serão elucidados os preceitos básicos da JR que foram contemplados nos quatro textos analisados, bem como as concepções dos demais achados teóricos, proporcionando assim uma discussão. Dessa forma, os princípios serão abordados inicialmente; e posteriormente serão trabalhados os valores da JR.

#### **2. 1. Princípios da JR**

No decorrer dos textos analisados as autoras destacam princípios que condizem com os apontados por Brusius e Rodrigues (2008)<sup>18</sup>. Lima (2014), Rosa e Cerruti (2014) e Santos (2014) evidenciam preceitos, como: voluntariedade, responsabilização e horizontalidade. O trabalho de Schuler e Henning (2012) fornece poucas informações para que se possa analisar o quanto os preceitos restaurativos fundamentam a prática descrita.

No que concerne à horizontalidade, Santos (2014) ressalta que a despolarização dos papéis começa a ser pensada desde a circularidade da mesa na qual ocorrem as práticas até o posicionamento neutro da facilitadora e a ausência de uma rotulação. Isso, segundo a autora, “permite que baseada na igualdade de poderes, se construa soluções que sanem com as necessidades de ambas as partes” (Santos, 2014, p. 40). Para exemplificar a concepção de Santos (2014) a respeito da horizontalidade convém destacar o seguinte trecho, no qual a facilitadora da prática restaurativa explica às participantes

que elas foram convidadas para participar do círculo, pois houve um conflito... Também é explicado a função do bastão da fala e da necessidade de um ouvir o outro durante sua narrativa, reforçando que por vezes tendemos a interromper o outro, mas que cada um terá seu momento. (p. 38)

Para a autora, bem como para Lima (2014) e Rosa e Cerruti (2014), a horizontalidade proporciona a escuta de todos os envolvidos, o diálogo e a ausência de polarizações. Tal despolarização pode ser evidenciada na intervenção feita por uma facilitadora diante de um conflito relativo à divulgação de conteúdo difamatório envolvendo os nomes de estudantes:

A facilitadora pede às alunas que se coloquem no lugar de Tatiana [suspeita de ter cometido o ato], que reflitam um pouco, pois Tatiana pode ser inocente. E se não for culpada, estaria pagando com a punição, aplicada pela mãe, por um crime não cometido. Mas também se fosse verdade, ela poderia ser perdoada. (Lima, 2014, p. 74)

---

<sup>18</sup> Tais princípios são descritos na página 10 da introdução da presente pesquisa.

Nesse trecho, percebe-se que a pessoa responsável pela mediação da prática busca evitar a pré-definição de papéis; devido a isso, por vezes, os participantes podem oscilar entre vítima e ofensor, o que denota uma busca pela despolarização.

Já no que diz respeito à voluntariedade, Lima (2014), Rosa e Cerruti (2014) e Santos (2014) a concebem como um preceito que estabelece que a participação se dá mediante realização de convite, mas deve ser voluntária. Rosa e Cerruti (2014) expressam tal preceito, de maneira primorosa, através da descrição da prática que se sucedeu a um assalto a uma joalheria: “O proprietário da loja assaltada justifica sua participação na Justiça Restaurativa, mediante a escrita da carta ... A funcionária, que estava presente durante o assalto, recusou-se a participar dizendo que desejava apenas seguir sua vida” (p. 15). Nesse trecho, o fato da funcionária optar por não participar da prática salienta a liberdade de escolha que os indivíduos têm de participarem ou não da prática restaurativa; além disso, tal princípio também é evidenciado quando se possibilita que haja diferentes formas de participação no círculo, por exemplo, no caso do dono da joalheria que participou mediante a escrita de uma carta. Isso demonstra o quanto a vontade dos indivíduos envolvidos é respeitada.

Em complemento a isso, Santos (2014) estende o significado desse princípio, considerando a utilização do mesmo durante o processo, e declara que “ao ouvir o outro há uma voluntariedade em auxiliá-lo, em participar do seu sentimento” (p.39). Esse aspecto pode ser observado quando Lima (2014), ao descrever determinada cena de uma prática restaurativa, exprime que “Enquanto Cesar falava, todos ouviam atentamente” (p. 85). O que também é exposto pela própria Santos (2014), que relata como uma aluna se dispôs a ajudar a colega em seus problemas:

Joana diz ... que ela [- a colega -] precisa se defender, mas que como ela não sabe, vai ajudá-la, se propõe a não permitir que a sala faça gozações com a colega, e que vai estimulá-la a enfrentar os que insistirem na ação. (p. 38)

Mesmo que não esteja muito explícito, o princípio da voluntariedade pode ser visto no material analisado, a partir da disposição dos participantes de escutarem uns aos outros, da abertura para que se expressem ou de pedidos de desculpas espontâneos (Santos, 2014).

A responsabilização, por sua vez, é efetiva quando os sujeitos envolvidos reconhecem seus comportamentos e se responsabilizam pelo conflito, pela resolução do mesmo e pela manutenção da cultura do diálogo (Lima, 2014; Rosa & Cerruti, 2014; Santos, 2014). O seguinte trecho pode evidenciar bem esse preceito: “Mariana reafirma que é amiga de todos e que promete a si mesma não se envolver, muito menos promover conflitos, uma vez que reconhece sua responsabilidade ao fazer intrigas e fofocas” (Santos, 2014, p. 49).

Assim, as práticas dos textos analisados buscam, por meio do diálogo, salientar e restituir as necessidades básicas dos envolvidos; portanto, os sujeitos passam a se sentir integrados e respeitados pelo meio (Morrison, 2005).

### **2.3. Valores da JR**

Os valores ocupam um lugar central na JR e as autoras analisadas dedicam especial atenção a este aspecto. De acordo com Santos (2014), o indivíduo considera que ele é seus próprios valores e assim, “há uma unidade entre o EU e os valores, ou seja, ... suas ações serão sempre morais, não pelo fato de ansiar cumprir com valores morais, mas por estes já fazerem parte de sua personalidade” (p. 26). Santos (2014) salienta que, para além dos valores em si e de suas definições, é preciso considerar as representações que cada cultura e que cada indivíduo criam a partir desses valores. Assim, nas práticas restaurativas dá-se lugar ao diálogo destas representações e destes valores e, conseqüentemente, dá-se espaço à expressão de dada cultura. E a essas representações devemos nos atentar, afinal, como aponta La Taille (2002), quando se busca a compreensão da identidade do sujeito, deve-se entendê-lo como um ser unido aos seus valores.



Para além dos valores salientados nos achados teóricos, como respeito (Brusius & Rodrigues, 2008; Lima, 2014; Morrison, 2005; Rosa & Cerruti, 2014; Santos, 2014; Schuler & Henning, 2012), responsabilidade (Brusius & Rodrigues, 2008; Lima, 2014; Santos, 2014), humildade (Brusius & Rodrigues, 2008; Rosa & Cerruti, 2014), participação (Brusius & Rodrigues, 2008; Rosa & Cerruti, 2014), empoderamento (Brusius & Rodrigues, 2008), honestidade (Brusius & Rodrigues, 2008; Rosa & Cerruti, 2014; Schuler & Henning, 2012), interconexão (Brusius & Rodrigues, 2008; Morrison, 2005) e esperança (Brusius & Rodrigues, 2008; Rosa & Cerruti, 2014), Santos (2014) atribui à JR valores como: aceitação, compreensão, compaixão, empatia, harmonia, confiança, vergonha, culpa e generosidade.

Referindo-se aos valores da JR, Schuler e Henning (2012) afirmam que os atos de violência são expressões de necessidades humanas básicas e universais que não foram atendidas. Assim, para as autoras, a prática envolveria o cumprimento dos ditos “verdadeiros valores”, como: respeito, honestidade, harmonia, apoio, graça, confiança, paz e ordem.

Santos (2014), por sua vez, destaca a empatia, a compaixão e a confiança como sendo três sentimentos fundamentais para que haja restauração das relações. A empatia, de acordo com autora, “é a compreensão das vivências do outro” (Santos, 2014, p. 20).

Lima (2014), em sua dissertação, traz a fala de uma mãe que, ao participar de uma prática restaurativa, demonstra essa compreensão empática:

Quero pedir para o Cesar parar de conversar na sala e prestar atenção na aula porque como a professora falou, ele a ignora. Eu sei como ela se sente porque também sou professora. Por isso meu filho, não faça mais isso. (p.87)

No que se refere à compaixão, Santos (2014) diz que é o partilhar da dor, é um sentimento horizontal que proporciona a consideração do sentimento do outro, livre de julgamentos e baseada no respeito. Nesse sentido, pode-se perceber compaixão no discurso de

um adolescente que participou de uma prática restaurativa após se desentender com sua amiga: “Vinícius por sua vez, disse que já havia se arrependido por ter escrito na lousa<sup>19</sup>, só de ver Renata chorando ... não sendo sua intenção provocar o sofrimento na amiga” (Santos, 2014, p. 54).

Já a confiança é definida como um ato no qual se acredita no outro e nos compromissos que estão sendo firmados. No que concerne à confiança, um trecho do texto de Santos (2014) evidencia o quanto tal preceito é difundido na proposta de prática desenvolvida:

Neste momento bate o sinal, é horário da saída e [os alunos] ficam impacientes, precisam ir embora. A facilitadora, então, agenda outro encontro para a próxima semana, mas precisa do comprometimento de todos, de não usarem violência física. Todos concordam, e reafirmam que resolverão o conflito por meio do diálogo. (p.48)

Aqui fica nítida a confiança que os envolvidos depositaram uns nos outros, bem como é possível observar o comprometimento e a responsabilidade que os indivíduos têm para com os outros e para com a proposta. Assim, Santos (2014) conclui que nos processos restaurativos há “um dispor-se ao outro, é a verdadeira partilha de si” (p. 20).

O arrependimento e o perdão são estimulados na JR, segundo Zehr (2008) citado por Lima (2014). Indo um pouco ao encontro com tal ideia, Santos (2014) traz a concepção de responsabilidade envolvendo a vergonha e a culpa; na vergonha, a responsabilidade é direcionada a outro sujeito, já na culpa, a responsabilidade é tomada para si. Considerações estas que, para a autora, evidenciam a culpa como mais importante para as práticas restaurativas. Dessa forma, para Santos (2014), culpa e vergonha são fatores reintegradores e, por isso, são fundamentais para a compreensão dos princípios da JR. Ambas são emoções morais que resultam da autoavaliação do sujeito, necessitando assim da consciência, uma vez

---

<sup>19</sup> Vinícius havia escrito na lousa “RENATA TRAVECO”.

que “o indivíduo repensa se suas ações são adequadas ou contrariam suas expectativas internas e externas” (Santos, 2014, p.25). De acordo com Santos (2014),

A culpa se mostra de extrema utilidade em práticas restaurativas, pois há um remorso que motiva à reparação do erro. ... [Assim,] enquanto o sujeito envergonhado pensa em si como vítima, o sujeito culpado pensa no que fez para o outro, enquanto a vergonha paralisa, se afasta e foge, a culpa busca soluções e resolve. (p.27)

Para exemplificar tais afirmações de Santos (2014), cabe aqui destacar dois trechos. O primeiro trecho é referente à vergonha demonstrada por uma aluna, Jaqueline, após se envolver numa briga com Valéria, uma colega de escola que nem conhecia:

A aluna Jaqueline fica com o rosto vermelho e começa a chorar bastante, pelo fato de que seus pais serão avisados e que levará suspensão. Mexendo excessivamente nos cabelos, ia retirando os fios que caíam exponencialmente e dizia para Valéria: “Olha o que você fez!” (Sic). (Santos, 2014, p. 42)

Já o segundo trecho diz respeito à culpa expressa por um aluno que se envolveu num conflito com uma professora: “... eu sei que estou errado por ter respondido para professora, principalmente porque ela está grávida. Eu prometo que vou mudar... (Sic)” (Lima, 2014, p.87).

Santos (2014) traz ainda outra visão de vergonha que seria chamada de reintegradora, ela se torna particularmente eficaz para os processos restaurativos. A vergonha reintegradora inclui a autorreflexão e a responsabilização do ofensor e de sua comunidade de maneira dialogada. Nesse sentido, a vergonha se constitui como um sentimento social, “no qual há um receio do julgamento externo frente às condutas individuais” (Santos, 2014, p. 28).

Ainda sobre os valores, Lima (2014) destaca o respeito da JR perante a igualdade e a dignidade das pessoas, considerando, assim, as diferenças dos indivíduos<sup>20</sup>. Além disso, Lima

---

<sup>20</sup> Aqui fica evidente o quanto o conceito de igualdade adotado na JR nem sempre corresponde ao criticado por Schuler e Henning (2012).

(2014), bem como outras autoras (Rosa & Cerruti, 2014; Santos, 2014; Schuler & Henning, 2012), salienta o respeito como importante para que uma prática restaurativa ocorra. Santos (2014) refere-se ao respeito tanto entre os participantes quanto no que concerne ao respeito da própria JR à individualidade dos envolvidos. Com respeito ao outro e às diferenças, pode-se promover uma harmonia na prática restaurativa (Lima, 2014; Santos, 2014; Schuler & Henning, 2012), como pode ser evidenciado na seguinte descrição de Santos (2014):

A facilitadora reforça a noção de diferenças culturais e heterogeneidade, e da necessidade de respeitar as diferenças. João então diz que pode respeitar a origem do amigo, mas que ele lhe deve desculpas ... Pedro sorri e pede desculpas ... [Depois de alguns dias,] Pedro e João disseram ter compreendido a noção de respeito às diferenças, afirmando que agora até brincam juntos na rua. (pp. 48-49)

### **Práticas Restaurativas**

A presente seção apresentará as práticas restaurativas, buscando fazer alusão aos procedimentos, ao momento, às circunstâncias e aos espaços nos quais tais práticas ocorrem.

#### **3. 1. Quais práticas são realizadas?**

Nos textos analisados foram explanadas duas práticas restaurativas: círculo restaurativo (Lima, 2014; Rosa & Cerruti, 2014; Santos, 2014; Schuler & Henning, 2012) e mediação de conflitos (Santos, 2014). Lima (2014), aparentemente, considera que o círculo restaurativo é um processo de mediação de conflitos, não fazendo distinção entre as duas formas de intervenção; contrapondo-se a isso, Santos (2014) os compreende como duas práticas diferentes.

#### **3. 2. Contextualizando as intervenções: Onde ocorrem as práticas?**

As práticas relatadas por Santos (2014) foram realizadas numa Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental II e Médio da periferia de Santo André, no estado de São Paulo. A escola possuía 14 turmas no turno da tarde: 4 salas do 6º ano, 3 salas do 7º ano, 4

salas do 8º ano e 3 salas do 9º ano. A escola faz parte de alguns programas governamentais voltados para o aumento da segurança na escola, privilegiando a vigilância; a unidade também é regida por algumas normas de convivência, contando com o aparato de fichas de classes e registros de ocorrências escolares (ROE). Há pouco tempo também foi instaurada na instituição a mediação escolar e uma profissional foi designada especificamente para lidar com o trato dos conflitos escolares.

Já as intervenções de Lima (2014) ocorreram entre fevereiro e julho de 2013 numa escola pública do Estado do Amazonas, localizada em um município que não foi identificado. Rosa e Cerruti (2014) não forneceram informações a respeito do contexto e da época em que a prática ocorreu. A prática relatada por Schuler e Henning (2012) foi realizada no município de Porto Alegre, mas não é especificado o local de intervenção<sup>21</sup>. Todas são práticas desenvolvidas no Brasil e que foram destinadas a adolescentes e, algumas das vezes, a crianças também.

### **3. 3. Processo de implementação das práticas**

Apenas Lima (2014) e Santos (2014) elucidaram a respeito do processo de implementação da prática<sup>22</sup>. Segundo exposto por Lima (2014), a pesquisa foi, primeiramente, apresentada aos responsáveis pela escola, que prontamente aceitaram e firmaram um compromisso de disponibilizar o material e o espaço físico necessário; uma sala de pintura foi aparelhada e identificada como o local da mediação de conflitos, no qual foram afixados os horários. Além disso, a proposta de pesquisa foi comunicada à comunidade escolar como um todo, incluindo servidores e alunos; através dessa apresentação, o processo e os instrumentos utilizados foram explicados e as dúvidas foram sanadas.

Para a participação no círculo restaurativo, a seleção se deu através do critério de envolvimento em conflitos. Dessa forma, os círculos restaurativos ocorriam de acordo com o

---

<sup>21</sup> Apesar de não especificarem durante o texto, Schuler e Henning (2012) dão a entender que a prática foi realizada numa escola.

<sup>22</sup> As práticas desenvolvidas por ambas as autoras compôs a realização de pesquisas de Mestrado.

surgimento de conflitos, que, normalmente, eram encaminhados pelo gestor ou pela pedagoga da escola (Lima, 2014).

Ao contrário de Lima (2014), na experiência desenvolvida por Santos (2014) não houve um real envolvimento da comunidade como um todo na realização da proposta. Como mencionado anteriormente, a escola na qual Santos (2014) interveio, era regida por normas de convivência e possuía registros de ocorrência; além disso, estava sendo implementada a mediação escolar, com um profissional específico<sup>23</sup> para a resolução de conflitos. Tais fatores evidenciam que a equipe gestora da escola tentava utilizar práticas punitivas – como as notificações – e restaurativas em paralelo; e isso se caracterizava como um empecilho para a real implementação da JR nesse contexto escolar.

Além do obstáculo acima citado, o corpo docente também oferecia grande resistência quanto ao uso das práticas restaurativas, considerando-as como formas de incitar maiores indisciplinas por parte dos alunos, uma vez que lhes dão voz (Santos, 2014). Devido a isso, Santos (2014) destaca que o processo de instauração da JR na instituição escolar foi feito de maneira gradual. O que é evidenciado por meio da “luta pela aquisição de um espaço físico próprio, [e] ... também por um espaço simbólico no cotidiano escolar” (Santos, 2014, p. 36). Por parte dos alunos também teve uma adaptação e ressignificação do papel da mediadora na escola, que a princípio era considerada outra diretora e passou a ser uma figura que ouvia os alunos (Santos, 2014).

### **3. 4. Um pouco sobre as intervenções: Fundamentos e processos das práticas**

Como foi mencionado anteriormente, Santos (2014) explana acerca de duas práticas restaurativas: círculo restaurativo e mediação de conflitos. No que se refere ao círculo restaurativo, a autora declara que é “uma reunião de pessoas que ao contar[em] suas histórias,

---

<sup>23</sup> A escola contava com o trabalho de uma mediadora escolar, que auxiliou a pesquisadora-facilitadora no processo de implementação das práticas restaurativas, por meio do encaminhamento dos alunos envolvidos em conflitos.

suas versões de um acontecimento, se vinculam através da compaixão” (Santos, 2014, p. 18).

O processo circular, de acordo com a autora, possui alguns elementos estruturais:

1) Cerimônia – é responsável pela demarcação da sacralidade da abertura e do término como momentos únicos. Esta etapa inclui processos como

as orientações iniciais do funcionamento do círculo, a verificação da disponibilidade dos envolvidos ao estarem em um desnudamento de julgamentos, a ênfase na capacidade transformadora da realidade mediante o diálogo, a quebra de visões negativas e inseguras e posse da responsabilização pelos atos. (Santos, 2014, p. 19)

Para que o círculo ocorra deve-se possuir uma disposição para a reconciliação e a responsabilização, ouvindo de maneira empática e compassiva o outro, preparando-se assim, para a restituição. Com isso, o círculo interconecta os indivíduos com um sentimento de esperança.

2) Orientações – são compromissos firmados pelos participantes a fim de garantir a boa execução do processo restaurativo. Elas representam anseios coletivos e pessoais, e são adotadas de maneira consensual.

3) Bastão da fala – Objeto utilizado durante o círculo restaurativo. Segundo Santos (2014), no decorrer dos círculos restaurativos torna-se possível uma escuta e uma fala, mediante o uso do bastão da fala, que são desprovidas de estigmas de vítima ou ofensor e propiciam o estabelecimento de novos vínculos.

Quem está na posse do bastão da fala é respeitado e, portanto, não pode ser interrompido; de forma que, o indivíduo que optar por não falar, também terá o seu silêncio respeitado. O bastão da fala, segundo a autora, promove uma conexão entre os participantes, uma vez que distribui a responsabilidade e oferece igualdade entre os sujeitos.

4) Guardiã ou facilitador – é o sujeito que, de forma imparcial e neutra, instiga “as reflexões, pontuando conforme as necessidades apresentadas. Sua função é de garantir a

funcionalidade do círculo, gerindo a qualidade das trocas e partilhas. Deixando claro que o processo de decisão é de responsabilidade dos envolvidos no círculo” (Santos, 2014, p. 20). Dessa forma, o guardião nunca assumirá um papel de destaque ou fará parte de uma relação de poder.

5) Processo decisório consensual – “é de maneira simplista um acordo firmado pelos envolvidos no círculo que de maneira coletiva é construído no encaminhar da partilha de suas narrativas” (Santos, 2014, p. 20). Assim, é decidido de forma coletiva e consensual acerca da responsabilização e dos compromissos de todos os envolvidos. No entanto, não é sempre que a decisão é tomada de maneira consensual, pois, algumas vezes, um dos participantes recebe uma responsabilização pesada demais, fazendo-se necessário que sejam encontradas novas soluções a fim de atender a todos. Desse modo, é preciso que haja um autoconhecimento do próprio indivíduo, permitindo que se perceba a impossibilidade do cumprimento da decisão tomada. Santos (2014) ressalta que “o próprio exercício de recontar suas vivências e sentimentos já propicia uma auto reflexão” (p.20).

Dessa forma, Santos (2014) foi a única autora encontrada em todo o nosso trabalho que delinea de forma tão específica os aspectos estruturais do processo circular; fator que contribuiu para que fosse mais contemplado na análise da presente pesquisa.

Ainda acerca do trabalho com a circularidade, Santos (2014) citando Lederah (2012), declara que “[a circularidade] fomenta a ideia de que as coisas estão ligadas e relacionadas entre si, entendendo a circularidade das mudanças em que há fases no conflito, que ora progridem e ora regridem, e que seu crescimento, sua forma é desenhada pela sua própria dinâmica, tal qual um espiral” (pp. 20-21). Para a autora, tal circularidade é necessária fisicamente, através de uma mesa circular, por exemplo, que possibilite a despolarização do conflito – entre vítima e ofensor – e o fim de uma relação de poder. Santos (2014) também destaca a necessidade de que haja um ambiente físico neutro e específico para



que ocorra o círculo. Essa questão do ambiente é outro aspecto que só foi abordado mais profundamente por Santos (2014).

Explanando a respeito do círculo restaurativo, Lima (2014) o conceitua como uma reunião com as pessoas envolvidas, com o intuito de firmar um acordo que repare os danos. Para Schuler e Henning (2012), o círculo restaurativo pode ser compreendido como um momento no qual as necessidades de todos os participantes são contempladas, “objetivando-se a autorresponsabilização e o cumprimento de um acordo por aquele indivíduo colocado na condição de ofensor, ou seja, aquele indicado pela ‘vítima’” (p. 227). Apesar de se instigar o comprometimento com a realização do acordo e a autorresponsabilização, isto não é algo que se restringe ao ofensor, visto que a proposta da JR implica uma mutualidade nesse processo (Brusius & Rodrigues, 2008; Lima, 2014; Santos, 2014).

Já no que se refere à mediação, esta é definida por Santos (2014) como uma técnica de resolução de conflitos que se constitui como uma negociação gerenciada por um terceiro sujeito neutro e imparcial, que foi treinado acerca de habilidades e técnicas. Especificando mais, Santos (2014) explicita um pouco sobre a mediação escolar, definida como um instrumento simples, utilizado para dar destaque aos diversos conflitos escolares, buscando satisfazer as necessidades de cada um, responsabilizando os indivíduos e restabelecendo o diálogo (comunicação) e a relação que foram rompidos. Assim, para que a mediação se efetive é necessário que se ultrapasse o acordo superficial e que se disponha à restauração. Tal apanhado de Santos (2014) corrobora com a colocação de Rosa e Cerruti (2014): a JR é muito importante para solucionar conflitos.

Assim, orientadas pelos fundamentos da prática restaurativa, algumas das autoras dos textos analisados apresentaram a sequência de processos utilizados para compor suas intervenções. No caso de Lima (2014), ela explicita que a partir dos encaminhamentos de adolescentes envolvidos em conflitos, realizados pela pedagoga da escola, a facilitadora

escutava, separadamente, ofensores e vítimas, de forma que eles contavam as suas versões dos fatos e eram convidados a participar do círculo; esse momento de explicitação do ocorrido é denominado de pré-círculo. Após a concordância dos envolvidos era realizada a visita domiciliar, almejando-se responder as dúvidas sobre o conflito e os indivíduos, conseguir a autorização dos pais ou responsáveis e convidá-los para participar do processo. Dessa forma, quando havia consentimento eram marcados o dia e o horário da reunião, de forma que fossem convenientes para os envolvidos. Lima (2014) ressalta que os adolescentes eram informados que poderiam se recusar a participar, mesmo após o consentimento dos pais. Depois desses procedimentos, era realizado o círculo restaurativo, no qual estavam presentes o ofensor, a vítima, os pais, o representante da escola e a facilitadora. Primeiro, todos expunham seus sentimentos acerca do ocorrido e depois se refletia a respeito do problema, com o intuito de chegar a um acordo e reparar os danos. E por último, era realizado o pós-círculo, no qual os participantes eram convidados a falar acerca do desfecho do caso e sobre como está o relacionamento entre eles. Nos círculos restaurativos foram tratados, apenas, o que Ednir (2007) descreveu como casos de infrações disciplinares: rebeldia, desentendimento ou atos infracionais considerados de natureza leve.

Dessa forma, com base nos encaminhamentos, foram realizadas 23 visitas domiciliares, com o intuito de conhecer o perfil socioeconômico das pessoas envolvidas nos conflitos. Tais visitas foram seguidas da comunicação com o gestor da escola e posterior parceria com o Ministério Público, Conselho Tutelar e Poder Judiciário – almejando informá-los sobre o projeto e conseguir informações acerca da violência no município –, e por último, a proposta foi apresentada aos universitários que estagiavam na escola (Lima, 2014). Durante a intervenção, ocorreu a mediação de quatro conflitos, que envolveram 26 participantes, dentre eles: 01 professora, 22 alunos, 01 pai e 02 mães – representando a comunidade.

No trabalho de Santos (2014) é salientado que a coleta de dados da pesquisa foi realizada durante plantões, que ocorreram no turno da tarde às segundas feiras, abarcando os 6º, 7º, 8º e 9º anos. Os alunos desses anos possuíam idades entre 11 e 15 anos. A coleta também contou com a participação dos responsáveis pelos alunos, de toda a comunidade escolar, dos professores, dos funcionários e da equipe gestora, bem como da pesquisadora que atuou como facilitadora. Para a seleção dos participantes foi utilizado o critério de conveniência, isto é, através dos encaminhamentos da mediadora e da voluntariedade dos indivíduos. A pesquisa relatou 04 círculos restaurativos com uma média de 03 participantes, sendo todos alunos, que ocorreram entre abril e dezembro de 2013.

As etapas dos círculos restaurativos descritos pela pesquisa de Santos (2014) se dividiram entre:

1) Encaminhamento e explicação do processo - Consiste no encaminhamento aos círculos restaurativos realizado pela mediadora. Explicitando aos participantes acerca do funcionamento dos processos restaurativos.

2) Pré-círculo - Nesta etapa, todos os participantes são ouvidos separadamente, com o intuito de compreender a problemática e apontar caminhos possíveis para se solucionar o conflito. Também são elencados outros prováveis participantes que poderiam auxiliar no processo.

3) Círculo - Se refere à execução da prática propriamente dita, na qual ocorre o encontro e o diálogo entre os envolvidos e, possivelmente, um acordo consensual entre as partes.

4) Pós-círculo - Esta etapa, segundo Santos (2014), objetiva a verificação do cumprimento ou não das diretrizes elencadas durante o círculo.

Apesar de não descreverem as práticas, podemos deduzir que Schuler e Henning (2012) referem-se a processos condizentes com os de círculos restaurativos. De acordo com as autoras, os encontros restaurativos contavam com a participação do ofensor, da vítima, de seus respectivos apoiadores e do coordenador, que mediante o uso de um roteiro

predeterminado, era responsável pela organização da prática. Schuler e Henning (2012) explicam que a prática almejava solucionar os conflitos por meio do diálogo, fazendo uso, assim, de uma metodologia na qual

o coordenador do CR [Círculo Restaurativo] busca encaixar a fala das pessoas a necessidades universais não atendidas e das quais teria resultado o conflito. A partir desse diálogo, que pressupõe um consenso, chega-se a um acordo, o qual deverá ser cumprido, documentado, verificado e inserido nos sistemas de “segurança”. (p. 227)

Assim, a partir do uso do diálogo se objetivaria a restauração das relações. É importante ressaltar que a utilização de um roteiro determinado previamente, bem como a intenção de tornar o acordo parte de um sistema de segurança, não foram explicitadas em nenhum dos outros textos sobre JR consultados.

No que concerne à prática descrita por Rosa e Cerruti (2014), é explicitado apenas um caso; em suma, o círculo ocorreu após um assalto com arma de brinquedo a uma joalheria. Participaram do círculo restaurativo o adolescente infrator, a sua mãe e a facilitadora, bem como o proprietário da joalheria, que participou de forma indireta mediante a escrita de uma carta. Diferente das intervenções realizadas por Lima (2014) e Santos (2014), Rosa e Cerruti (2014) não evidenciaram os processos anteriores e posteriores ao círculo restaurativo.

### **Resultados das Práticas Restaurativas**

Nesta categoria serão contemplados os principais resultados pretendidos pela JR e por suas práticas em geral, como a restauração das relações, o real acolhimento dos envolvidos, a reinserção social do ofensor e a ressignificação do ato, dos papéis e dos posicionamentos sociais.

Morris (2005) destaca que entre os resultados almejados pela JR, estão a reparação da vítima e, conseqüentemente, a satisfação significativa da mesma, e a elaboração e ressignificação do ato infracional.

Referindo-se a uma prática específica, a denominada reunião de justiça restaurativa, Morrison (2005) afirma que, em geral, os resultados foram positivos para todos os envolvidos. Entre os aspectos destacados pelos participantes estão: a satisfação pela forma como o acordo foi firmado; o respeito no tratamento dos envolvidos; a voz ativa no processo; a sensação de ser compreendido(a) pelos demais; e a justiça nas condições de acordo. De forma mais específica, a autora também descreveu as impressões de cada um dos envolvidos na prática: vítima, infrator, família e comunidade escolar. As vítimas, por exemplo, declararam que suas necessidades tinham sido satisfeitas e que se sentiram mais seguras; já os infratores relataram que se sentiram acolhidos durante a prática, amados pelos seus familiares e próximos dos envolvidos, além disso, afirmaram que com o acordo se consideravam capazes de ter um novo começo e que não haviam reincidido na época do processo da prática. A equipe da escola, por sua vez, salientou que os valores escolares foram reforçados durante o processo e que mudaram o modo de pensar a administração dos comportamentos; e os familiares relataram que se sentiram mais seguros para buscar a escola para tratar de outros assuntos (Morrison, 2005).

Em consonância com tais achados, Lima (2014) afirma que ao envolver vítima, ofensor e suas respectivas comunidades, a prática restaurativa busca soluções, como proporcionar a sensação de segurança dos participantes, a reparação do dano causado à vítima e à sociedade e a reconciliação dos envolvidos. Assim, ao se propor e conseguir minimizar a violência nas práticas institucionais e profissionais, a JR provoca na vítima uma redução do ódio (raiva), do medo e do rancor que esta mantinha para com o ofensor e, com isso, promove o aumento da paz; além disso, os ofensores sentem-se mais arrependidos e menos impelidos a reincidir.

Cabe aqui, esmiuçar um pouco mais as práticas restaurativas apresentadas nos textos analisados, com o intuito de aprimorar a investigação acerca dos resultados de tais processos.

No texto de Schuler e Henning (2012), a descrição da prática restaurativa feita pelas autoras não oferece informações suficientes para que se possa inferir, de forma precisa, algo sobre os seus resultados. Considerando os apontamentos das autoras, alguns resultados das práticas restaurativas, em geral, seriam: perpetuação de valores rígidos que normatizam o convívio social; propagação do *status quo* da sociedade de controle contemporânea, na qual tudo e todos seguem rumo à “mesmidade”, autogoverno e autorresponsabilização; achatamento da individualidade e exclusão das diferenças tidas como perigosas. Entretanto, tais apontamentos não correspondem aos demais achados teóricos (Lima, 2014; Morris, 2005; Morrison, 2005; Rosa & Cerruti, 2014; Santos, 2014).

Rosa e Cerruti (2014), por sua vez, explicitaram alguns resultados principais, como: a responsabilização do infrator; o real acolhimento do infrator, da sua comunidade e da vítima; a restauração das relações interpessoais; o envolvimento da comunidade; a ressignificação do dano e do lugar ocupado pelo ofensor e pela vítima.

Lima (2014) evidencia a responsabilização do ofensor:

Enquanto Nilton [vítima] falava, Marcelo [ofensor] o ouvia. Depois foi lhe dada a vez para que falasse ... “Sei que bagunço um pouco dentro da sala, mas não sabia que ele se incomodava tanto com a minha bagunça.” (Sic). ... a facilitadora pergunta o que Marcelo pensa depois de ouvir Nilton. Depois, Marcelo expressa: “eu vou tentar melhorar meu comportamento dentro da sala” (Sic). (p. 66)

Nesse trecho, o ofensor reconhece seu erro e se responsabiliza por seu comportamento e pela alteração do mesmo.

Já Santos (2014) traz a noção de responsabilização partilhada pelo grupo de envolvidos, como no caso relatado pela autora em que vários alunos participam do círculo, por causa de uma história que inventaram a respeito de um menino (João), que chegou a

ameaçar os colegas com violência física. Assim, após um primeiro encontro, eis que algumas expressões de responsabilização compartilhada surgem:

Mariana [aluna que disseminou a história] já entra na sala falando que é amiga de João de novo e que não quer mais prejudicar ninguém, pois sabe que senão ela mesma se prejudica. ... Pedro [o aluno que inventou a história] pede pra ser o primeiro a falar. Diz que não quer bater em João que está resolvido, que ele não fala mais nada ofensivo a ele. (Santos, 2014, p. 48)

Referente ao acolhimento da vítima, do ofensor e de suas respectivas comunidades, a maioria das autoras dos textos analisados (Lima, 2014; Rosa & Cerruti, 2014; Santos, 2014) descreve práticas que proporcionam um real acolhimento dos participantes, visto que estes são ouvidos e compreendidos, bem como têm suas necessidades e seus direitos atendidos, e seus sentimentos, suas experiências, suas opiniões e suas individualidades consideradas e respeitadas. É importante destacar que a prática também tem limites, uma vez que existem casos nos quais, devido à ausência de um ou mais participantes, não é possível apreender se os resultados almejados foram alcançados (Lima, 2014; Rosa & Cerruti, 2014).

No que concerne às relações dos participantes, Lima (2014), Rosa e Cerruti (2014) e Santos (2014) compreendem que na maior parte dos casos, houve uma restauração das relações e dos laços afetivos dos envolvidos. Um exemplo disso é o seguinte fragmento de um dos casos de Lima (2014), no qual fica evidente a restauração da relação entre professora e aluno:

a facilitadora pergunta para Cesar e a professora como eles estavam se sentindo e se estavam dispostos a se perdoarem para que pudessem sair do círculo, sem mágoas. Em seguida, a professora e o aluno levantam-se e estendem as mãos, se abraçaram, pedindo desculpas. (p. 88)

Além de restaurar as relações que sofreram dano por causa do conflito, a prática restaurativa, por vezes, talvez por propor um espaço de diálogo que não é muito comum nas práticas de justiça atuais, possibilita que sejam discutidas questões vinculadas aos relacionamentos diários – seja num nível familiar, de amigos ou social como um todo –; tal aspecto é ressaltado nos casos trazidos pelos textos aqui analisados (Lima, 2014; Rosa & Cerruti, 2014; Santos, 2014).

Apesar desses apontamentos, Santos (2014) discute um caso de sua pesquisa no qual, segundo afirmado pela própria autora, não houve de fato a reparação da relação entre as envolvidas. Explicando de forma breve, no caso em questão, duas colegas que não se conheciam a princípio, se agrediram fisicamente, devido a olhares mal interpretados; no fim, por interferência da direção da escola, ambas foram suspensas e os sentimentos de vergonha e de raiva pareceram predominar durante o círculo. Para melhor compreensão, segue uma passagem do pós-círculo:

Ambas se colocaram de forma bem distante no sentido emocional, seja da facilitadora, seja uma da outra, respondendo apenas o solicitado. ... Afirmaram que nunca mais brigaram, continuam suas rotinas, não ficaram amigas, não querem ser amigas, mas que ficaram bem. (Santos, 2014, p. 44)

Santos (2014) hipotetiza que pode ser devido ao fato de “elas não possuírem uma relação anterior que pudesse ser restabelecida, ou pela ineficácia da mediação restaurativa por ter sido utilizada concomitantemente com princípios punitivos” (p. 46). Nesse sentido, acredito que não se configure como uma ineficácia da prática, mas penso que a sua vinculação com práticas punitivas pode prejudicar o seu sucesso na restauração das relações. Sobre a falta de um relacionamento anterior ao conflito, talvez possa ser um fator que influa na restauração ou não da relação, entretanto, considero que esse caso é pouco para inferir tal conclusão.



Lima (2014), Rosa e Cerruti (2014) e Santos (2014) procuraram em suas práticas incentivar a participação ativa de todos os envolvidos. Contudo, ao contrário do que é proposto por outros autores da JR (Brusius & Rodrigues, 2008; Morris, 2005; Pinto, 2005; Roman, 2007), na prática descrita por Santos (2014) não houve um real envolvimento da comunidade como um todo. Já Rosa e Cerruti (2014) e Lima (2014) demonstram por meio das descrições das práticas que conseguiram envolver a comunidade no processo restaurativo. É importante destacar a proposta de Lima (2014), que de forma única inseriu os indivíduos da comunidade familiar e da comunidade escolar desde a implantação da alternativa; a autora fez isso mediante o uso da apresentação do projeto para a comunidade escolar e familiar e dos convites a todos para participarem das práticas. Por meio de tal abordagem, Lima (2014) conseguiu que houvesse um envolvimento de pais, irmãos, professoras e pedagoga.

Esse envolvimento das comunidades da vítima e do ofensor possibilita que ocorra uma reinserção social dos envolvidos e, principalmente, do infrator; fator que é expresso nas práticas de Lima (2014) e de Rosa e Cerruti (2014), bem como em alguns casos descritos por Santos (2014), nos quais há o investimento na restauração da relação entre colegas e/ou amigos, a fim de proporcionar uma reinserção social no meio escolar.

É possível perceber que as práticas restaurativas analisadas proporcionaram ressignificações do ocorrido, dos sentimentos, da complexidade dos fenômenos que circundam o conflito, dos papéis no círculo restaurativo – vítima e ofensor, por exemplo –, dos papéis sociais, das relações interpessoais e da própria prática restaurativa (Lima, 2014; Rosa & Cerruti, 2014; Santos, 2014). Uma cena descrita por Rosa e Cerruti (2014), referente ao caso do adolescente que assaltou uma joalheria com uma arma de brinquedo, parece pertinente para ilustrar de que forma a ressignificação ocorreu na prática:

O adolescente também relatou que a funcionária o viu em um ponto de ônibus e pareceu estar em choque. Essa situação parece ter comovido muito o jovem, que afirma ter se

sentido como algo que não era humano naquele momento. Conta que nunca mais gostaria de ser visto daquela maneira. (p.15)

Com base em tais resultados, cabe aqui colocar a consideração de Amstutz e Mullet (2012, citados por Santos, 2014) a respeito das práticas restaurativas:

Os processos restaurativos possibilitam uma nova chance, uma nova reconstrução dos laços de amizade, através da escuta empática e das trocas de sentimentos e energias envolvidos nos círculos. É justamente na possibilidade do perdão e do começar de novo que se encontra a eficácia da restauração das relações. A melhora das comunicações, abdicando de posturas agressivas e ofensivas, privilegiando o respeito e a tolerância, entendendo que as diferenças ocasionam conflitos, mas que estes não devem ser entraves aos relacionamentos, mas sim elementos enriquecedores. (Santos, 2014, p. 58)

### **Contribuições da Psicologia para a JR**

Nesta categoria serão apresentadas as contribuições da Psicologia; nesse sentido, se abordará elementos psicológicos que estão presentes nos textos analisados, seja por meio de autoras que possuem formação em Psicologia e/ou pela utilização de perspectivas psicológicas para abordar a temática da Justiça Restaurativa.

No que se refere à vinculação com a Psicologia, três das autoras possuem uma formação psicológica. Rosa e Cerruti (2014) têm formação em Psicologia e vinculação institucional com o Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Já Santos (2014) e Lima (2014) obtiveram a titulação de Mestre em Psicologia da Saúde na Universidade Metodista de São Paulo.

Já no que concerne ao embasamento em teorias psicológicas, todas as autoras fazem menção a alguma(s) abordagem(s) para explicitar as práticas restaurativas ou apresentar entendimentos referentes a elas. Durante sua dissertação, Santos (2014) utiliza de algumas perspectivas psicológicas para compreender os processos restaurativos e os

indivíduos envolvidos nos mesmos, como: Piaget e seus estudos acerca da heteronomia e da autonomia; Freud e sua concepção de culpa; e Klein e sua teoria sobre as angústias persecutórias, paranóides e depressivas, e a posição esquizo-paranoíde, se referindo à culpa também.

Rosa e Cerruti (2014), por sua vez, utilizam-se da psicanálise lacaniana para abordar, compreender e analisar a Justiça Restaurativa e suas práticas. Já Lima (2014), ao apresentar os resultados de sua dissertação, utiliza de argumentos psicanalíticos para explicar certos padrões de comportamentos e atitudes dos adolescentes, embasando-se em Vasconcellos (2000)<sup>24</sup> e na concepção psicanalítica de pulsão de vida e de pulsão de morte; trabalhando assim, as tendências opostas que temos de união e separação e ruptura, de integração e desintegração, de ligação genética e desligamento, tendências destrutivas e agressivas.

Outro autor psicanalítico utilizado por Lima (2014) é Levisky (2000)<sup>25</sup>. Este autor traz uma compreensão do adolescente inserido num contexto social e influenciado por ele. Segundo Levisky (2000), a violência nos adolescentes está vinculada à falta de perspectiva de vida e à reação a um estado contraditório e mutante que é insuportável; uma vez que a preparação do adolescente para a vida adulta é contrária às frustrações, à desesperança, às desilusões e dificuldades com as quais o indivíduo se depara na vida adulta.

Nesse sentido, Violante (2000, citado por Lima, 2014) apresenta uma contribuição dizendo que a sociedade ensina ao adolescente que ele deve ser honesto, sério, bom e persistente, mas ao mesmo tempo, a regra que rege o mundo é a de que o mais esperto e sem princípios vence; assim, o adolescente fica confuso, oscilando entre a luta contra tais condições e a aceitação das mesmas. Situação esta que, de acordo com Levisky (2000, citado por Lima, 2014), faz com que a violência faça parte do modelo de desenvolvimento de padrão

---

<sup>24</sup> Não foram localizadas informações sobre o(a) autor(a).

<sup>25</sup> David Léo Levisky é um teórico de nacionalidade brasileira; dentre seus múltiplos ofícios e formações, estão: analista didata e professor da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo; psiquiatra formado pela Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo, com especialização em Psiquiatria e nas áreas da infância e da adolescência; doutor em História Social pela Universidade de São Paulo.

de conduta e de identidade do adolescente na sociedade atual, expressa, assim, através da revolta, da rebeldia e das manifestações agressivas.

Além desses autores que foram destacados acima, Lima (2014), em sua dissertação de mestrado, faz referência a outros escritores com formação psicológica, como: Nasciutti (1996) e Guareshi (1996) que são representantes da Psicologia Social e Comunitária; Franco (2005) que é mestre em Psicologia da Educação; e Fukamachi (2012) que é mestre em Psicologia da Saúde.

Algumas autoras referenciaram teóricos que, apesar de não terem formação psicológica, evidenciam aspectos da Psicologia por meio da maneira como compreendem o ser humano e a vida. Em seu texto, Lima (2014), por exemplo, cita Zehr – sociólogo – e sua compreensão do ser humano e do ofensor; o autor demonstra uma preocupação e uma concepção de homem que é característica da Psicologia, como quando diz que: “o crime é um pedido de socorro de muitos ofensores por desejar somente garantia de sua condição de pessoa” (Lima, 2014, p. 38).

Schuler e Henning (2012), por sua vez, utilizam dos questionamentos e das reflexões construídos a partir do discurso de Foucault acerca da sociedade e dos mecanismos sociais de controle. Com base nestes pressupostos teóricos, as autoras salientam a importância de se conhecer a sociedade na qual os indivíduos se inserem e as formas de subjetivação geradas por tal contexto, para que não se desenvolvam programas que apenas se insiram no meio, de modo a servir a seus propósitos de controle, não questionando o que está dado e propagando esse modo universal de ser humano. Assim, Schuler e Henning (2012), ao se preocuparem com as formas de subjetivação e ao ressaltarem a necessidade de indagação e de reflexão constante do que se está fazendo, de modo que não seja um mero instrumento gerador de “mesmidades”, demonstram, a meu ver, uma preocupação característica da Psicologia.

De forma mais implícita, existem vestígios de concepções psicológicas na maneira como Lima (2014) e Santos (2014) explicitaram alguns de seus entendimentos. O modo como Lima (2014), por exemplo, ressalta a importância das visitas domiciliares, conhecendo o contexto e a realidade na qual o adolescente está inserido, parece-me muito com cuidados e ações típicos da Psicologia. Já Santos (2014) dedica uma visão humanizada aos sujeitos, principalmente àqueles envolvidos em conflitos escolares, que é característica das concepções psicológicas de ser humano, nas quais se consideram a inevitabilidade do conflito e o quanto a violência escolar é sintoma de uma violência perpetuada socialmente, por exemplo.

Além disso, Santos (2014) salientou, no tópico “Aspectos éticos” de sua dissertação, a garantia de que os participantes da pesquisa, caso se fizesse necessário, receberiam atendimento ou encaminhamento psicológico. A autora também destacou o sigilo e a preservação da integridade psicológica e física dos participantes, fatores característicos das investigações psicológicas.

**Concluindo: reflexões sobre as práticas restaurativas, a realidade brasileira e a  
adolescência em conflito com a lei**

Conforme explanado anteriormente, a nossa pesquisa se propôs a conhecer as práticas restaurativas que estavam sendo desenvolvidas, no contexto brasileiro, com adolescentes que se envolveram em conflitos; compreendendo assim, se os objetivos da JR estavam sendo cumpridos ou não e a forma como a Psicologia contribuiu para as práticas. Além disso, nos propusemos a disponibilizar informações a respeito da JR. Tais objetivos nortearam as nossas pesquisas nos bancos de dados, propiciando o acesso a quatro publicações. As práticas foram analisadas, nos permitindo concluir que as ações restaurativas descritas nos trabalhos selecionados cumprem com os objetivos aos quais se propõem; visto que, em sua maioria, elas proporcionam a reinserção social do adolescente, o real acolhimento dos participantes, a restauração das relações e a ressignificação do conflito e do papel social dos envolvidos.

A Psicologia orientou teoricamente as autoras nas suas interpretações a respeito das práticas e devido à formação psicológica de algumas delas, podemos supor que a perspectiva psicológica pode ter norteado e engendrado as intervenções das pesquisadoras. Ainda no que se refere aos nossos objetivos, acredito que por meio deste trabalho possibilitamos a disponibilização de informações a respeito da JR. É claro que não foram contemplados todos os escritos e as peculiaridades da temática. Ainda assim, ousou dizer que para além de disponibilizar informações, essa pesquisa se propôs a propiciar reflexões a respeito do tema.

Nesse sentido, apesar de constatararmos que os objetivos da JR foram cumpridos em suas práticas, devemos considerar que, enquanto uma alternativa relativamente recente no Brasil, a JR possui limitações e dificuldades para ser implementada efetivamente. Assim, o profissional que se compromete com essa alternativa precisa compreender bem os alicerces da JR. Destaca-se a importância de que o profissional reflita o sobre as críticas e as incorpore, quando for relevante, para desenvolver práticas mais condizentes com os princípios da JR,

pensar sobre a realidade com a qual se defronte e sobre sua prática e, assim, não servir como mais um dispositivo social de disseminação de violência, exclusão social e controle. E aqui o psicólogo pode atuar de forma potencializadora durante a inserção das práticas restaurativas, seja na escola ou em outros espaços, cuidando para que as práticas sejam constantemente pensadas e transformadas a partir das demandas dos envolvidos.

Além disso, percebemos algumas dificuldades no decorrer da implementação das práticas, resultantes da ausência de adesão da comunidade e da presença de práticas punitivas em paralelo com as restaurativas. Dois aspectos que nos fazem refletir sobre a realidade brasileira e o quanto ela está repleta de discursos de ódio, de pensamentos desconfiados e de pessoas tão preocupadas em garantir a sua segurança, que não pensam sobre os horrores que se passam para além dos muros dos condomínios, para além das portas trancadas dos seus carros, para além das escolas com suas janelas gradeadas, se esquecendo de que existem seres humanos lá fora, que lutam por sua sobrevivência e que aprenderam a repelir a sociedade tanto quanto ela lhes repelem.

Nesse contexto, temos um Estado que se exime das suas responsabilidades, sejam de propiciar segurança, de intervir efetivamente sobre a violência ou de cuidar dos sujeitos envolvidos nos conflitos e/ou infrações. Ademais, o Estado no Brasil busca, muitas das vezes, alienar a população, mediante o uso da mídia, por exemplo; de modo que as pessoas não se atenham para as formas de exploração, de exclusão e de perpetuação da violência, sendo manipuladas a crer na monstruosidade dos indivíduos em conflito com lei, desconsiderando o quanto estes tiveram seus direitos violados pela própria sociedade.

Assim, tais julgamentos têm sido evidenciados diariamente em reportagens de jornais sensacionalistas, principalmente, que insistem em repetir que “bandido bom é bandido morto” e perpetuam que a violência é a solução para os comportamentos violentos. Dessa forma, a

violência se naturaliza nas diversas manifestações de preconceitos, que insistem em suprimir os direitos de determinados grupos e/ou camadas sociais.

O Estado, utilizando de sua maquinaria social de poder e da lógica individualizante da meritocracia, desconsidera as condições de desigualdade social da maior parte da população criadas por ele mesmo e se abstém durante a efetivação de políticas públicas que beneficiem essas pessoas.

Mesmo quando falamos especificamente do adolescente que se envolveu em alguma infração e/ou conflito, esse discurso violento parece não ser minimizado; ao invés disso, a mídia dissemina a concepção de que o adolescente usa da sua “vantagem” de ser um indivíduo menor de idade para poder cometer atos violentos.

Desse modo, passa-se a falar de um adolescente infrator e que está em conflito com a lei, representando uma grave ameaça social. Analisando as práticas foi possível averiguar que três delas eram utilizadas para mediar conflitos escolares e apenas uma relatava uma intervenção com um adolescente que infringiu a lei. Isso nos fez refletir que na sociedade atual, cada vez mais, os conflitos têm sido intermediados pela lei ou por algum agente que a ela responde, como a polícia; não quero desacreditar todas as intervenções da lei, mas quero questionar o quanto essa lei tem se apropriado de determinados espaços – como a escola – e indagar a respeito dos efeitos dessa ocupação nas relações interpessoais, por exemplo.

Diante dessas circunstâncias, é necessário destacar o quanto é importante que alternativas como a JR incentivem o protagonismo, a autonomia e a liberdade dos envolvidos, em consonância com a criticidade, a reflexão e a empatia, para que assim, os sujeitos possam se posicionar, sem se alienar pelas forças do Estado e para que sejam propagados relações e indivíduos mais saudáveis.

Nesse sentido, a prática restaurativa se contrapõe à lógica individualizante e violenta do contexto brasileiro atual. A JR busca proporcionar um espaço de diálogo, no qual haja a



escuta, a evidenciação e o real acolhimento dos participantes – e por consequência, das suas necessidades e de seus direitos –, de forma a proporcionar e perpetuar autoconhecimento e o conhecimento do outro, bem como possibilitando o empoderamento dos indivíduos. A prática restaurativa, quando tida como um espaço de reflexão, proporciona que os sujeitos possam ressignificar o conflito, as suas perspectivas e os papéis sociais que ocupam.

Além disso, é importante destacar o papel da perspectiva histórico-cultural e de sua concepção de ser humano na promoção e no desenvolvimento de práticas mais abrangentes e mais condizentes com o público-alvo. Tais alternativas devem buscar compreender os adolescentes que estão participando, bem como conhecer suas visões a respeito da família, da comunidade e da sociedade nas quais eles estão inseridos.

A perspectiva histórico-cultural tem muito a contribuir para a construção de intervenções que envolvam ativamente, cada vez mais, os indivíduos e os seus contextos. Em suma, a Psicologia e suas perspectivas educativa e histórico-cultural de conceber o mundo e os seres humanos serão fundamentais para promover a ressignificação dos olhares dirigidos aos adolescentes envolvidos em conflitos; além disso, poderá ressignificar o papel das comunidades e da sociedade no processo de constituição desses indivíduos. Por isso, além de um compromisso profissional com os sujeitos e com o desenvolvimento dessas práticas, destacamos a necessidade de que a Psicologia assuma um compromisso social, voltado para a compreensão e a transformação das condições concretas de subjetivação. Pensando nisso, o presente trabalho pretendeu apresentar uma escrita clara e compreensível, mediante o uso de termos simples, de explicações detalhadas e de recortes da prática, para que, assim, o texto fosse o mais acessível possível para pessoas com diferentes níveis de escolarização.

Por fim, compreendendo que a JR pode ser utilizada para trabalhar com conflitos leves, bem como com infrações graves, sugere-se que mais investigações sejam realizadas a

respeito das práticas restaurativas, de modo a explanar mais sobre seus princípios, seus valores, seus métodos e suas formas de avaliar a própria prática.

### Referências

- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como Instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>
- Antunes, M. A. M. (2011). Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In R. G. Azzi & M. H. T. A. Gianfaldoni (Orgs.), *Psicologia e educação* (pp. 9-32). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Ariès, P. (1978). *A História social da criança e da família*. [Versão digital em Adobe Reader]. Recuperado de [http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/347615/mod\\_resource/content/1/Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia%2C%20Ari%C3%AAs.pdf](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/347615/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia%2C%20Ari%C3%AAs.pdf)
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70. [Versão digital em Adobe Reader]. Recuperado de <http://pt.scribd.com/doc/217069465/Analise-de-Conteudo#scribd>
- Barros, M. (2006). Mesa redonda 1: subsídios para a construção de uma prática qualificada do psicólogo no atendimento aos adolescentes em privação de liberdade. In *Anais do Seminário Nacional: A Atuação dos Psicólogos junto aos Adolescentes privados de Liberdade* (pp. 25-28). Brasília-DF, GO.
- Becker, D. (2009). *O que é a adolescência*. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Bock, A. M. B. (1999). *Aventuras do Barão de Munchhausen na psicologia*. São Paulo, SP: Cortez, EDUC.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos Cedes*, 24 (62), 26-43. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622004000100003>

- Brandão, D. C. (2010). Justiça restaurativa no Brasil: conceito, críticas e vantagens de um modelo alternativo de resolução de conflitos. *Âmbito Jurídico*, 13(77), 1-3. Recuperado de [http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=7946](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7946)
- Brasil. (1990, 13 de julho). Lei nº 8.069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Obtido em 17 de outubro, 2016, Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)
- Brasil. (2013, 05 de agosto). Lei nº 12.852. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Obtido em 02 de março, 2017, Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)
- Brusius, A., & Rodrigues, M. R. (2008). A psicologia e a justiça restaurativa. In L. Brancher & S. Silva (Org.), *Justiça para o século 21: semeando justiça e pacificando violências: três anos da experiência da justiça restaurativa na capital gaúcha* (pp. 1-5). Porto Alegre, RS: Nova Prova.
- Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179-191. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>
- Calligaris, C. (2000). *A adolescência*. São Paulo, SP: Publifolha.
- Castro, A. L. S. (2002). Os adolescentes em conflito com a lei. In M. L. J. Contini; S. H. Koller & M. N.S. Barros (Orgs.), *Adolescência e psicologia* (pp. 122-129). Rio de Janeiro, RJ: Conselho Federal de Psicologia.

- Cruz, R. A. (2013). Justiça restaurativa: um novo modelo de justiça criminal. *Tribuna Virtual*, (edição número 2), 71-83. Recuperado de [http://www.tribunavirtualibccrim.org.br/pdf/Edicao02\\_Rafaela.pdf](http://www.tribunavirtualibccrim.org.br/pdf/Edicao02_Rafaela.pdf)
- Eglash, A. (1977). Beyond restitution: creative restitution. In J. Hudson & B. Galaway (Eds.), *Restitution in criminal justice* (pp. 91-99). EUA: Lexington Books.
- Farago, C. C., & Fofonca, E. (2011). A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações [Resenha do livro *Análise de conteúdo*, de L. Bardin], 18. Recuperado de <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/007.pdf>
- Frota, A. M. M. C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 147-160. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n1/v7n1a13.pdf>
- Jaccoud, M. (2005). Princípios, tendências e procedimentos que cercam a justiça restaurativa. In C. Slakmon, R. De Vitto & R. G. Pinto (Orgs.), *Justiça restaurativa* (pp. 163-186). [Versão digital em Adobe Reader]. Recuperado de <http://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Coletanea-de-Artigos-Livro-Justi%C3%A7a-Restaurativa.pdf>
- Judiciário buscará mais agilidade na aplicação da Justiça Restaurativa. (2015, 12 de maio). *O Tempo*. Recuperado de <http://www.otempo.com.br/capa/brasil/judici%C3%A1rio-buscar%C3%A1-mais-agilidade-na-aplica%C3%A7%C3%A3o-da-justi%C3%A7a-restaurativa-1.1037623>
- La Taille, Y. (2002). O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 13-25. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a03v15n1.pdf>

- Lima, C. S. (2014). *Experiências com círculos restaurativos em uma escola pública no estado do Amazonas* (Dissertação de mestrado, Faculdade da Saúde da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo). Recuperado de [http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3403](http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3403)
- Mata, J. G. (2014). *Mediação de conflitos e cultura policial: a descrição do processo de implementação do projeto mediar na Polícia Civil de Minas Gerais* (Programa de Iniciação Científica, Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo). Recuperado de <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/14119/Relat%C3%B3rio%20de%20inicia%C3%A7%C3%A3o%20cient%C3%ADfica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Matos, L. (2006). Mesa redonda 2: “novas possibilidades de atuação para o psicólogo”. In *Anais Seminário Nacional: A Atuação dos Psicólogos junto aos Adolescentes privados de Liberdade* (pp. 76-87). Brasília-DF, GO.
- Meira, M. E. M. (2014). *Apontamentos sobre processos educativos e a dimensão educativa da atuação do psicólogo*. Manuscrito inédito, 1-11.
- Melo, E. R. (2005). Justiça restaurativa e seus desafios histórico-culturais: um ensaio crítico sobre os fundamentos ético-filosóficos da justiça restaurativa em contraposição à justiça retributiva. In C. Slakmon, R. De Vitto & R. G. Pinto (Orgs.), *Justiça restaurativa* (pp. 53-78). [Versão digital em Adobe Reader]. Recuperado de <http://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Coletanea-de-Artigos-Livro-Justi%C3%A7a-Restaurativa.pdf>
- Melo, A. A. S., & Prudente, N. (2013, 17 de junho). Projeto mediar: práticas restaurativas pela polícia civil de Minas Gerais. *Jusbrasil*. Recuperado de <http://neemiasprudente.jusbrasil.com.br/artigos/121942841/projeto-mediatar-praticas-restaurativas-pela-policia-civil-de-minas-gerais>

- Morris, A. (2005). Criticando os críticos: uma breve resposta aos críticos da justiça restaurativa. In C. Slakmon, R. De Vitto & R. G. Pinto (Orgs.), *Justiça restaurativa* (pp. 439- 472). [Versão digital em Adobe Reader]. Recuperado de <http://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Coletanea-de-Artigos-Livro-Justi%C3%A7a-Restaurativa.pdf>
- Morrison, B. (2005). Justiça restaurativa nas escolas. In C. Slakmon, R. De Vitto & R. G. Pinto (Orgs.), *Justiça restaurativa* (pp. 295-319). [Versão digital em Adobe Reader]. Recuperado de <http://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Coletanea-de-Artigos-Livro-Justi%C3%A7a-Restaurativa.pdf>
- Oliveira, M. L. M. (2006). Mesa redonda 2: “novas possibilidades de atuação para o psicólogo”. In *Anais Seminário Nacional: A Atuação dos Psicólogos junto aos Adolescentes privados de Liberdade* (pp. 88-95). Brasília-DF, GO.
- Oliveira, M. C. S. L. (2016). A ação socioeducativa no contexto da justiça juvenil: interlocuções com a Psicologia Escolar. In M. N. Viana & R. Francischini (Orgs.), *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* (pp. 126-139). Brasília-DF, GO: CFP.
- Ozella, S. (Org.) (2003). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo, SP: Cortez.
- Pinto, R. S. G. (2005). Justiça restaurativa é possível no Brasil? In C. Slakmon, R. De Vitto & R. G. Pinto (Orgs.), *Justiça Restaurativa* (pp. 19-39). [Versão digital em Adobe Reader]. Recuperado de <http://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Coletanea-de-Artigos-Livro-Justi%C3%A7a-Restaurativa.pdf>
- Pitombeira, D. (2005). *Adolescentes em processo de exclusão social: uma reflexão sobre a construção de seus projetos de vida* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Roman, M. D. (2007). *Psicologia e adolescência encarcerada: a dimensão educativa de uma atuação em meio à barbárie* (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de

- São Paulo, São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-23032009-130527/pt-br.php>
- Rosa, M. D., & Cerruti, M. (2014). Da rivalidade à responsabilidade: reflexões sobre a justiça restaurativa a partir da psicanálise. *Psicologia USP*, 25(1), 13-19. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642014000100002>
- Sales, G. (2012, 03 de fevereiro). Justiça restaurativa começa a ser implantada em Minas. *O Tempo*. Recuperado de <http://www.otempo.com.br/cidades/justi%C3%A7a-restaurativa-come%C3%A7a-a-ser-implantada-em-minas-1.343235>
- Santos, E. C. B. (2014). *Os processos restaurativos em conflitos escolares* (Dissertação de mestrado, Faculdade da Saúde da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo). Recuperado de [http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3524](http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3524)
- Schuler, B., & Henning, P. C. (2012). A figura astuta da igualdade no discurso da justiça restaurativa. *Educar em Revista*, (43), 225-237. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000100015>
- Schuler, B., & Matos, S. R. L. (2014). Pedagogia da inclusão e a justiça restaurativa: escapes com Kafka. *Educação & Realidade*, 39(4), 1229-1248. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000400015>
- Silva, J. E. M. (2014). A justiça restaurativa (parte III): implicações psicológicas para o ofensor. *Revista Jus Navigandi*, ano 19(3854), 1- 2. Recuperado de <https://jus.com.br/artigos/26982/a-justica-restaurativa-parte-iii-implicacoes-psicologicas-para-o-ofensor>
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2013). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. In *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em*



*Administração e Contabilidade* (p. 14). Brasília-DF, GO. Recuperado de [http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq\\_2013/2013\\_EnEPQ129.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ129.pdf)

Slakmon, C., De Vitto, R., & Pinto, R. G. (2005). Prefácio. In C. Slakmon, R. De Vitto & R. G. Pinto (Orgs.), *Justiça Restaurativa* (pp. 13-16). [Versão digital em Adobe Reader]. Recuperado de <http://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Coletanea-de-Artigos-Livro-Justi%C3%A7a-Restaurativa.pdf>

Sposito, M. P. (Coord.). (2002). *Juventude e escolarização (1980/1998)* [Versão digital em Adobe Reader]. Recuperado de [http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventude\\_escolarizacao\\_n7\\_0.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventude_escolarizacao_n7_0.pdf)

Sposito, M. P., & Carrano, P. C. R. (2003). Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 16-39. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300003>

## Apêndice

### Apêndice A

#### Roteiro de Leitura

**1) De que concepção de Justiça Restaurativa os autores partem? (QUESTÃO CENTRAL)**

- Condiz com os achados teóricos? Há algo que difere? Se sim, o que?

**2) A Psicologia está presente? (QUESTÃO CENTRAL)**

- De que forma está presente? O(s) autor(es) tem formação em Psicologia? Ou o(s) autor(es) utiliza(m) de uma perspectiva psicológica para abordar a temática da Justiça Restaurativa? Ou ainda relata práticas restaurativas onde houve intervenção/mediação de um psicólogo?

**3) Quais são as práticas desenvolvidas no Brasil? (QUESTÃO CENTRAL)**

- Como? Onde? Há quanto tempo? Processos que estão envolvidos nas práticas restaurativas?

**4) Elas condizem com os valores e princípios da JR? Elas cumprem o que se propõe a fazer?**

De que forma? **(QUESTÃO CENTRAL)**

**5) Existem críticas às práticas restaurativas? (QUESTÃO CENTRAL)**

- E em que as práticas realmente confirmam as críticas? E de que forma elas refutam as críticas?

**6) Existem sugestões e/ou ponderações que o(s) autor(es) fazem a respeito da Justiça**

Restaurativa e de tudo que ela engloba em suas práticas?

**7) Quais são os principais resultados das práticas restaurativas relatados pelo(s) autor(es)?**

**(QUESTÃO CENTRAL)**

- Há reinserção social do adolescente que cometeu ato infracional? De que forma ocorre essa reinserção? A comunidade toda está envolvida?

- As práticas proporcionam ressignificação do ato infracional e do papel que os envolvidos ocupam na sociedade? De que forma? Promove mudanças nos posicionamentos sociais dos envolvidos? De que forma?

- As práticas proporcionam o real acolhimento da vítima e do infrator? De que forma se dá esse acolhimento? Consideram-se as necessidades básicas e os direitos de todos os envolvidos? Quais necessidades e direitos são destacados? E quais são ignorados?

- As práticas promovem a restauração das relações interpessoais e sociais? De que forma isto está presente?

**8)** O quanto tais práticas são adequadas ao contexto brasileiro? E de que forma isso aparece?